

Análisis del pensamiento crítico en secundaria a través de la asignatura de música: Revisión bibliográfica

Alfonso Pinillos Fernández

Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato

Especialidad Música



MÁSTERES
DE LA UAM
2019 – 2020

Facultad de Formación
de Profesorado y Educación



**Máster Universitario en Formación del Profesorado de
Educación Secundaria y Bachillerato**

**Análisis del pensamiento crítico en secundaria
a través de la asignatura de música: Revisión
bibliográfica.**

**CURSO: 2019/2020
ESPECIALIDAD: Música**

Alfonso Pinillos Fernández

Convocatoria ordinaria, Junio, 2020

DNI:70263132H

TUTORA: Ángela Morales Fernández

Departamento de Música, Facultad de Educación, Universidad
Autónoma de Madrid

Agradecimientos

En primer lugar, quería agradecer a mi tutora Ángela Morales Fernández su apoyo, libertad, consejo y trabajo en el proceso del mismo. Por otro lado, también quería dar las gracias a mi familia por el apoyo durante este año y, en general en mi educación. La idea de pensar críticamente tanto a nivel político y social como a nivel emocional y en mi día a día es gracias a ellos, con su ejemplo. Dentro de mi familia, quería hacer especial mención a mi padre y su ayuda inestimable en la revisión del texto.

Por otro lado, quería agradecer a María Fernández López. Su apoyo desde el principio de esta aventura en la que me he zambullido ha sido fundamental y sin su consejo no habría dado el paso para querer cambiar el mundo desde la educación. De igual manera, este trabajo también es fruto de su generosa ayuda con su visión particular sobre la vida y la educación.

Querría agradecer al profesorado de la facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, los cuales siempre me aconsejaron con gran criterio durante este curso. También, a mi tutora profesional de las prácticas, María Trinidad Olea Moleón, la cual me enseñó que la educación musical es mucho más que aprender una serie de notas en un pentagrama y, por último, a mis colegas del Máster por su compañerismo y enriquecedoras conversaciones sobre educación.

Resumen

En este trabajo realizaremos una aproximación sobre el concepto del pensamiento crítico en la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, especialmente en la asignatura de música.

En él, se exponen diferentes visiones sobre el conocimiento que se tiene ante este tipo de reflexión, analizando las características o elementos del mismo. Además, se observa cómo funciona y qué características provoca en el individuo.

En el trabajo se realizará una aproximación al papel del espíritu crítico en el Sistema Educativo Español y, en concreto, en la Comunidad Autónoma de Madrid con el fin de conocer el contexto legislativo.

Por otro lado, el trabajo muestra una relación del pensamiento crítico con el pensamiento creativo con el objetivo de conocer si asignaturas como la de música permite el desarrollo de la reflexión crítica en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Para ello, se analizan diferentes actividades y características de esta asignatura comparando con los conocimientos que se hayan extraído de la primera parte.

Palabras clave:

Pensamiento crítico, música, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, didáctica.

Abstract

In this project, an approach is made about the concept of critical thinking in Secondary Education, especially in the music subject.

In this, different visions are exposed on the knowledge that is had about this type of reflexion, studying characteristics of this. Moreover, it is observed how it works and what characteristics it causes in person.

In the project it is going to do a closeness of the critical thinking's role in the Spanish and Autonomous Community of Madrid's Educational System will be analysed in order to create a context.

On the other hand, the work shows a relationship between critical thinking and creative thinking with the aim of knowing if subjects such as music allow the development of critical reflection in Secondary Education. Therefore, different activities and characteristics of this subject are examined comparing with the knowledge that has been extracted from the first part.

Keywords:

Critical thinking, music, Secondary Education, didactic.

Índice

Agradecimientos	2
Resumen	3
1 Introducción	6
2 Justificación	7
2.1 Metodología	9
3 Objetivos	11
4 Marco Teórico	12
4.1 El pensamiento crítico. Historia, definición y elementos	12
4.1.1 Historia del pensamiento crítico	12
4.1.2 Definición de pensamiento crítico	15
4.1.3 Elementos del pensamiento crítico	21
4.2 El pensamiento crítico en el currículo	24
4.2.1 Aplicación metodológica y didáctica del pensamiento crítico	24
4.2.2 Estudio del currículo en materia de pensamiento crítico	28
4.3 El desarrollo del pensamiento crítico a través de la asignatura de música	33
4.3.1 Pensamiento crítico y pensamiento creativo	33
4.3.2 La música como asignatura crítica en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato	35
4.3.3 Currículo de la asignatura de música en la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato	40
4.4 Metodología del pensamiento crítico en la asignatura de música en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.	43
5 Conclusiones	55
6 Referencias	58

Índice de ilustraciones

Ilustración 1: Disposiciones del pensamiento crítico de Ennis (Marciales vividas, 2003, p. 54)	16
Ilustración 2: Tablas con las categorías de pensamiento crítico de Dale (Marciales Vivas, 2003, p. 53).....	17
Ilustración 3: Elementos del pensamiento crítico según Santiuste et al. (Marciales Vivas, 2003, p. 61).....	18
Ilustración 4: Diagrama de los elementos del pensamiento (Paul y Elder, 2006, p. 5)	21
Ilustración 5: Preguntas para cotejar el pensamiento con los estándares universales. (Paul y Elder, 2006, p. 12).....	28
Ilustración 6: Pensamiento de Orden Superior de Lipman (Marciales Vivas, 2003).....	34
Ilustración 7: Tareas en los niveles de la escala global de música, adaptado de la competencia científica de los estudiantes (OCDE, 2008, citado en Alsina, 2012).....	36
Ilustración 8: Actividades durante la interpretación musical en los dos hemisferios del cerebro (Lacárcel Moreno, 2003 citado en Campayo Muñoz y Cabedo Mas, 2016, p.130).....	47

1 Introducción

El presente estudio se enmarca como Trabajo de Fin de Máster dentro del Máster Universitario de Formación de Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato de la Universidad Autónoma de Madrid. Este tipo de trabajos deben adoptar una temática pedagógica relacionada con la especialidad del autor, siendo esta la asignatura de música.

Este proyecto se centra en la realización de una aproximación al desarrollo del pensamiento crítico en la Educación Secundaria Obligatoria (en adelante ESO) y Bachillerato, en concreto en la asignatura de música. Para ello, el trabajo consistirá en una revisión bibliográfica acerca del desarrollo del pensamiento crítico en el aula de música, eligiendo y analizando diferentes textos que permitan arrojar luz sobre este tema. Pretende, en consecuencia, poder servir como base teórica de cara a realizar una futura propuesta didáctica que pueda fomentar la capacidad crítica del alumnado.

Con este objetivo, se estudiarán diferentes corrientes de la filosofía de la educación que han tratado este tema, estableciendo un marco teórico específico para la referida asignatura ya que, además, este trabajo pretender servir de base en una futura investigación sobre el impulso de competencias generales como el desarrollo del autoconocimiento y el pensamiento crítico en esta materia en ESO y Bachillerato.

Como se recoge en los criterios y estándares que regulan la evaluación de este tipo de trabajos, el proyecto que se plantea tiene que tener una relación directa con las actividades puestas en marcha durante las prácticas del módulo específico. Sin embargo, al cancelarse las clases presenciales y, por tanto, la actividad normal docente desde el 18 de marzo de 2020, debido a la pandemia de la COVID-19, no se pudo poner en marcha las actividades que se pretendían implantar. Por ese motivo, este proyecto parte de un supuesto necesariamente teórico.

2 Justificación

La adolescencia, como etapa de vida, suscita un interés de estudio tanto desde el punto de vista de su comportamiento como de su desarrollo. El alumnado, en esta etapa de transición, aún mantiene esa energía, vitalidad e inocencia propia de la infancia. Sin embargo, durante este periodo se empieza a crear una capacidad crítica en la formación de su identidad. Así, este periodo es fundamental en el desarrollo de un pensamiento crítico que permitirá, en gran medida, conformar una conciencia adulta, responsable, autosuficiente y, en la medida que sea posible, disfrutar del entorno cultural al que se enfrentará en el curso de su vida.

Siempre me interesó la docencia. Cuando realizaba mis estudios de secundaria, observaba las formas de enseñar del profesorado al que admiraba y, al mismo tiempo, analizaba los posibles defectos de aquellos otros cuya forma de impartir clase no me satisfacía. Esta visión analítica hizo que siempre haya tenido la sensación de que se pueden mejorar muchos aspectos de la educación secundaria y, especialmente, en la asignatura de música. Es por esto que este trabajo tiene una intención de abordar diferentes situaciones educativas que permitan servir de base, en un futuro, para mejorar la educación musical en este periodo escolar.

Hoy en día, la información que nos llega ya no solo proviene del entorno inmediato del sujeto (familia, escuela, etc.), ni siquiera de los medios de comunicación de masas (radio, televisión, o prensa); el desarrollo de Internet y las redes sociales permite que casi cualquier persona pueda acceder a todo tipo de información. Sin embargo, la capacidad de contrastar los contenidos para el individuo se ha visto mermada por la velocidad de publicación y propagación con las redes sociales. En muchas ocasiones, la existencia de bulos, desinformaciones, medias verdades y sobreinformación obligan a un desarrollo mayor de la capacidad crítica, tanto en la selección de información como en su verificación.

Además de esta forma de protección frente a la mala información, el pensamiento crítico permite desarrollar individuos más autónomos a nivel de comportamiento general, a nivel emocional, afrontar dificultades académicas y ayudarles a resolver sus problemas personales. Por otro lado, entender la sociedad de la información permite tener acceso a grandes cantidades de conocimiento, aunque esto parezca producir una paradoja en sí misma al producir una disminución en la capacidad de atención o de que el pensamiento tenga un carácter más superficial (Klimenko, Aristazabal y Restrepo, 2019).

Por tanto, se trata de profundizar en el principio, mantenido por la generalidad de pedagogos, de considerar la educación como una labor social. Así, siguiendo a Freire, enseñar a pensar de manera libre hará que los individuos sean más independientes, críticos y reflexivos, a la vez que empáticos, respetuosos y democráticos. He ahí la importancia de este desarrollo de la reflexión (Freire e Illich, 1986; Minte e Ibagón, 2017).

Desde hace unos años a ahora, se ha planteado el debate entre los educadores sobre la importancia de la memorización de conceptos de las asignaturas frente al desarrollo de otras competencias. Parece desprenderse de las actuales corrientes pedagógicas que resulta más

importante para un individuo saber relacionarse en la sociedad y la cultura por encima de la mera acumulación temporal de datos y conocimientos. No obstante, no hay que perder de vista lo imprescindible del aprendizaje de conceptos que, por sí mismos, desarrollan otras capacidades intelectuales que es preciso mantener. La cuestión es, por tanto, seguir una metodología de aprendizaje fomentando la curiosidad y el espíritu crítico en el alumnado mediante la enculturación.

En el propio preámbulo de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad de la Educación (en adelante LOMCE) 8/2013 se establece que la función propia del aprendizaje (LOMCE 8/2013, de 8 de diciembre): “(La educación) debe ir dirigida a formar personas autónomas, críticas, con pensamiento propio.” La importancia de educar en valores éticos es un indicador democrático fundamental en una sociedad como la del siglo XXI (Rodrigo y Fernández, 2016). Por tanto, no resulta suficiente con desarrollar un aprendizaje conceptual, es necesario implementar diferentes capacidades para el crecimiento personal y, entre ellas, está el fomentar una actitud crítica como pilar educativo y así lo señalan organizaciones internacionales como la UNESCO, la Asociación Americana *Partnership for 21st Century skills* o informes como el elaborado por el *World Economic Forum* y *The Boston Consulting Group* (Albertos y de la Herrán, 2018).

Para todo esto, sería necesario un desarrollo de lo que Botella y Sanz (2016, p. 3) denominan como una “pedagogía crítica”: “Podemos definir la pedagogía crítica como una propuesta didáctica fundamentada en el propósito de cuestionar los conocimientos que se deben adquirir. Se trata de motivar al alumnado para poder generar respuestas liberadoras que modifiquen cambios individuales y sociales.” En definitiva, conocer cómo enseñar a pensar será fundamental y, por tanto, servirá como uno de los ejes principales de estudio en este trabajo.

Aunque existe una diferencia conceptual entre el pensamiento crítico y el creativo, esta forma de aprendizaje une de forma significativa, la creatividad y la capacidad de ver de una forma diferente lo establecido. Según Cuevas (2013, p.3):

El desarrollo didáctico de una composición musical considerada como proceso de aprendizaje que promueve la creatividad, proporciona el desarrollo de contenidos, habilidades, capacidades, aptitudes y actitudes creativas en el alumnado de esta etapa educativa, además de actitudes críticas.

Desde la creatividad que fomentan disciplinas artísticas como la música, se puede desarrollar habilidades como el pensamiento crítico a través de actividades como la creación y estudio de obras de diferentes estilos y estéticas, por eso será interesante estudiar las referencias a cerca del tema (Aspirilla, 2015).

En consecuencia, a la hora de plantear la metodología, es necesario plantearse el tipo de alumnado que se va a tener y la sociedad que lo rodea. Como plantean Sánchez-Rodríguez, Ruíz- Palmero y Sánchez-Vega (2017, p. 4):

La sociedad en la que vivimos no es la misma de la de siglos precedentes, por lo que nuestra responsabilidad como educadores es ir diseñando escenarios pedagógicos

adaptados a la realidad que nos rodea, con objeto de conseguir ciudadanos que sepan desenvolverse en ella en las mejores condiciones.

Frecuentemente, he reflexionado sobre los temas que ahora se plantean en este trabajo, pero la experiencia recibida en la primera parte de mis prácticas del Máster en el centro, me ayudó a comprender el potencial de este tipo de aprendizaje para la música y el mundo que rodea a los adolescentes. Sobre todo, me resultó interesante el interés por aprender que tiene el alumnado mediante otros métodos más allá de la manera tradicional. Por eso, creo que no solo es beneficioso en el desarrollo del alumnado, sino que (dependiendo de la metodología y la didáctica) el desarrollo de este pensamiento puede ser estimulante en sí mismo, lo cual lo hace aún más significativo.

2.1 Metodología

Como ya se comentó en la introducción, vamos a realizar una revisión bibliográfica. Se pretende, en consecuencia, realizar un trabajo que tiene más un carácter de exploración que propiamente de innovación.

Una definición de revisión bibliográfica o sistemática sería aquel método de investigación que busca la obtención de toda la información de manera objetiva sobre un tema concreto a través de la recopilación de la literatura principal sobre el mismo (Fernández-Ríos, I. y Buela-Casal, G., 2009). Este tipo de metodología contribuye en gran medida a la difusión científica, gracias al gran trabajo de síntesis, de la cual se podrá partir en una investigación o proyecto futuro.

Por tanto, este método de investigación busca el conocimiento actual sobre el tema en concreto. Por ello, no sólo consiste en hacer una síntesis de lo que se ha escrito sobre el objeto de estudio, sino que se compararán, relacionarán y contrastarán las diferentes informaciones y opiniones escogidas, complementándose unas a otras.

Una vez determinada la metodología de la investigación, se van a establecer los criterios que van a acotar la búsqueda. Optaremos por la búsqueda de palabras clave en castellano y en inglés ya que, a priori, el tema que se va a tratar es muy concreto. La búsqueda inicial se realizó en torno a los siguientes conceptos:

- Pensamiento crítico/ *Critical Thinking*
- Música /*Music*
- Educación Secundaria Obligatoria /*Secondary Education*
- Didáctica/ *Teaching*
- Currículo /*Curriculum*

Posteriormente, se establecen las bases de datos a las que se acudirán para buscar la información. Se detallan las siguientes: Catálogo de la Biblioteca la Universidad Autónoma de Madrid y Google Académico. Se eligió estas por su dominio y debido a que, a pesar del confinamiento establecido por la pandemia de la COVID-19, se tenía acceso gracias a la VPN

de la Universidad. Estas plataformas podrían derivar a otras bases de datos como *Dialnet* o *EduTEKA*.

A la hora de evaluar y elegir las referencias bibliográficas se tiene en cuenta tanto la relevancia como la calidad del contenido. Así, se buscarán aquellas informaciones que tenga que ver específicamente con el tema a tratar, escogiéndose capítulos o secciones diferentes dentro de las mismas. Por otro lado, se considerarán como principales fuentes aquellos artículos, libros y publicaciones con mayor número de menciones y la importancia de la revista o medio en el que está publicado. Además, es importante tener en cuenta la fecha de publicación. Para poder realizar un trabajo totalmente actualizado, es necesario consultar en primer lugar las fuentes más recientes. Por tanto, se empezará buscando las publicaciones por el año 2020 y, se irá ampliando año a año en caso de necesitar más información.

Una vez obtenido las fuentes documentales principales, pasaremos a su análisis y realizar una síntesis. En primer lugar, observaremos cómo se responde al problema planteado y cómo se trata el tema del pensamiento crítico en la ESO y Bachillerato, de ahí, se extraerán los conceptos fundamentales con el fin de estructurar mejor la información y conocer de manera más precisa las cuestiones tratadas. Una vez seleccionados los conceptos, se extraerán las conclusiones que establecen los autores y se compararán buscando la mayor objetividad posible.

Es importante, que al ser una investigación sobre la educación depende de una normativa tanto estatal como autonómica, por lo que, se tomará únicamente las que afectan a la Comunidad Autónoma de Madrid. En primer lugar, porque es el marco tanto donde se enmarca la Universidad en la que se ha realizado el Máster, como en la que se realizaron las prácticas. Por otro lado, tratar de hacer un estudio comparativo del tratamiento del pensamiento crítico en todas las comunidades autónomas de España, aunque interesante, desborda el presente trabajo tanto en cuanto a contenido como en extensión, lo cual podría hacer que se perdiera la consecución de los objetivos del mismo.

3 Objetivos

En este trabajo se plantean una serie de objetivos en los que nos centraremos a la hora de estudiar la bibliografía. En este caso concreto, existen dos planos principales. El primero una serie de aspectos profundamente teóricos relacionados con el estado de la cuestión del pensamiento crítico y, por otro lado, una recopilación de información de carácter más práctico ya que tiene relación con la metodología del mismo tanto en la educación general como en la musical.

Los objetivos que buscamos con este trabajo, por tanto, serán:

- Conocer el estado de la cuestión acerca de las investigaciones sobre el desarrollo del pensamiento crítico en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.
- Conocer las diferentes propuestas didácticas aplicadas sobre pensamiento crítico en secundaria.
- Realizar un análisis del currículo de música de la etapa de secundaria centrado en la presencia del pensamiento crítico y su desarrollo metodológico del aula.
- Conocer la relación de carácter teórico y didáctico entre el pensamiento crítico y creativo.
- Establecer una relación entre el estado de la cuestión (marco teórico) con las experiencias didácticas entorno al pensamiento crítico en la asignatura de música en secundaria.

Estos objetivos dan como resultado la estructura del trabajo que se expone en el índice, y una vez recogida la información necesaria, mediante las conclusiones propias, observaremos si se han conseguido cumplir los objetivos y en qué forma.

4 Marco Teórico

En cuanto al marco teórico que rodea a este trabajo, vamos a diferenciar cuatro bloques principales:

1. El pensamiento crítico. Historia, definición y elementos.
2. El pensamiento crítico en el currículo.
3. El desarrollo de competencias en clave de pensamiento crítico a través de la asignatura de música. La creatividad.
4. Didáctica del pensamiento crítico en la asignatura de música en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

4.1 El pensamiento crítico. Historia, definición y elementos

A la hora de analizar el pensamiento crítico en la ESO y Bachillerato y su aplicación en la asignatura de música vale la pena definir primero qué se entiende por este pensamiento. Además, es preciso revisar sus elementos, lo cual servirá para entender de manera más exhaustiva su funcionamiento de cara a una metodología del mismo. No obstante, previamente realizaremos un acercamiento al mismo a través de la historia. El pensamiento crítico ha tenido un recorrido histórico y parece necesario hacer una primera aproximación al mismo.

4.1.1 Historia del pensamiento crítico

El término de pensamiento crítico siempre ha ido ligado a la historia de la educación, la psicología y la filosofía (especialmente a la teoría del conocimiento). Esta última, al ser una disciplina que trata de responder a las preguntas trascendentales del ser humano requiere de las habilidades propias de esta manera de pensar crítica. Así, es en Grecia entre los siglos VII y VI a. C., durante el desarrollo de las polis y la fundamentación de la idea de democracia, donde se empieza a estudiar el carácter crítico y de desarrollo del razonamiento del individuo dentro del grupo en busca del crecimiento intelectual del ser humano (Marciales Vivas, 2003; González, 2011).

Durante la época helénica clásica, se fue desarrollando esta concepción gracias a las discusiones de los filósofos y ciudadanos de las polis. De entre todos estos pensadores destaca Sócrates, el cual, lo ejemplifica con su constante búsqueda de la verdad y, al mismo tiempo, con humildad y curiosidad ante el nuevo conocimiento (Elliot, 1995; Marciales Vivas, 2003).

Más tarde, con Platón, el pensamiento se entiende más allá de la razón y se concibe un tipo de realidad superior a la que se puede acceder a través de estados cognitivos como la imaginación, la confianza, el razonamiento y la inteligencia, es decir, habilidades mentales. Esto servirá como base en el futuro método hipotético que, unido a la dialéctica, serán parte fundamental en el entendimiento del raciocinio humano. Posteriormente, con Aristóteles la

forma de estudiar y observar la realidad atendía a una experimentación empírica a través de maneras o causas. Ese sistema fue el asentamiento teórico-filosófico de algo que se el ser humano ya utilizaba, el método de investigación prueba-error. Uniendo estas dos formas de pensar, se podría establecer un *protométodo* científico basado en la deducción y la demostración, método fundamental en el desarrollo del pensamiento crítico. (Marciales Vivas, 2003; González, 2011; Campayo y Cabedo, 2016)

Durante la denominada “época oscura” del pensamiento entre el 475 al 1000, salvo determinadas corrientes como la escolástica directamente heredera del método aristotélico, el desarrollo del pensamiento crítico no solo no fue desarrollado, sino que fue castigado con dureza. Sin embargo, fue en el Renacimiento (siglo XV y XVI) dónde se reabrió la reflexión a disciplinas científicas y humanísticas, pudiéndose investigar y analizar de forma más crítica. Por tanto, el desarrollo del humanismo, la ciencia y su método (encarnado por Copérnico o Galileo), la crítica religiosa (Lutero), las nuevas teorías políticas (Maquiavelo o Moro) o el desarrollo filosófico-científico encarnado por Bacon, condujo al ser humano a nuevas formas de entender la realidad que le rodea (Marciales Vivas, 2003; Saladino, 2012).

Todo esto y, atendiendo a los diferentes devenires de la historia de Europa, el siglo XVII supuso una gran revolución científica fruto de la lucha entre el racionalismo cartesiano y el empirismo moderno. En primer lugar, Locke abre la puerta del empirismo en su obra *Ensayo sobre el entendimiento humano* (1689) donde se da prioridad a la gnoseología. Su principal punto de argumentación fue desmontar el innatismo que sí que defendía Descartes. Locke afirma que todo el conocimiento proviene de la experiencia, diferenciando las cualidades primarias (aspectos objetivos y medibles) y secundarias (elementos subjetivos) (Dewey, 1998). Más tarde Berkeley y su inmaterialismo sirve de transición en cuanto al posible acceso del conocimiento entre Locke y Hume. Este último, desarrolla la idea de Locke un paso más allá y habla de una relación entre las impresiones (presente) y las ideas (pasado). El conocimiento no permite tener certezas más allá de las que sean demostrables y, por lo tanto, no se puede asegurar de manera rotunda ningún evento futuro ni de relación de causalidad (Marciales Vivas, 2003).

Al desarrollar una serie de conceptos y desmontar diferentes verdades hasta entonces absolutas, se dio lugar al conocido periodo de la Ilustración que llevaría a la mayor revolución política, social y cultural de la historia de Europa, la Revolución Francesa. Tanto la ilustración inglesa con el deísmo como la francesa con su periodo luminoso encabezado por Rousseau, Voltaire y el enciclopedismo, se derrocaron los valores absolutistas de la época. La defensa del individuo como ser autónomo y con capacidad para pensar (y razonar) por sí mismo fue la bandera del movimiento en búsqueda de la democracia y la libertad. No obstante, si algún filósofo destacó por la defensa de la razón frente a otras formas, ese es Emmanuel Kant. El alemán, en su literatura, critica tanto el empirismo como el racionalismo y aboga por examinar la razón. Para ello, realiza una síntesis de estos dos modelos de conocimiento. En este proceso, une los juicios analíticos (lo que podríamos entender como estructuras mentales en las que se introduce los conceptos o ideas) y los juicios sintéticos (las ideas en sí mismas). De este análisis establece una forma de llegar al conocimiento que une ambos juicios, lo denominados “juicios sintéticos a priori”. Por tanto, Kant afirma que la función esencial para llegar a la realidad es determinar las condiciones necesarias para que el

juicio analítico sea sintético, instaurando las bases de lo que se conocerá como el criticismo. Kant, supuso una forma de entender el pensamiento mucho más elaborado, científico y moral de lo que había sido nunca, lo que provocó un auténtico cambio en la forma de entender la capacidad del conocimiento (Marciales Vivas, 2003; Heid, 2004; Saladino 2012). Esta revolución supuso el nacimiento del idealismo alemán, movimiento estrechamente relacionado con el Romanticismo; Hegel y su dialéctica y el individualismo de Nietzsche.

Posteriormente, y fruto de la Revolución Industrial en el siglo XIX, se llevó a cabo una revolución en el razonamiento de la mano de la crítica al sistema capitalista impulsada por Marx y Engels (los cuales entendían el pensamiento crítico como herramienta de transformación social) y el posterior Instituto de Investigación Social Alemán (Adorno, Benjamin, Fromm, Horkheimer, Kirchheimer, Löwenthal, Marcuse, Neumann) (Saladino, 2012). Por otro lado, el estudio del subconsciente de Freud supuso una revolución total en la forma de entender el pensamiento individual y social. Con Freud y el nacimiento del psicoanálisis se abre la puerta a una nueva forma de entender la psicología y su estudio, lo cual será determinante para entender la concepción actual del pensamiento, sus elementos y categorías. (Marciales Vivas, 2003)

Durante el siglo XX, el abanico del intelecto se fue abriendo pasando por todo el espectro ideológico de pensamiento hasta llegar a la actual situación. Este desarrollo, unido al progreso de las democracias occidentales, supuso un crecimiento en esa capacidad de razonar para el individuo. Además, el mayor desarrollo de la escolarización, la lucha por derechos sociales, la lucha entre regímenes totalitarios y democráticos desarrollaron la capacidad de opinión de la población.

Entre muchos autores del siglo XX, se puede destacar en el ámbito del pensamiento crítico, a Dewey (1998), el cual estudió las bases del razonamiento humano a través del pensamiento reflexivo y analizó cómo la intuición, la emoción y la pasión lo influyen. Hessen (1981), por otro lado, resume en su libro la *Teoría del conocimiento* la historia del desarrollo de este campo intelectual y ahonda en el criticismo que considera la epistemología como una rama independiente de la filosofía, diferenciándolo de otras formas de conocimiento como el empirismo, dogmatismo o escepticismo. (Marciales Vivas, 2003)

Por otro lado, Wittgenstein señaló la importancia de entender el pensamiento como un análisis del individuo y su situación, lo cual introducía al medio como un foco de influencia en la reflexión. Otros como Piaget, estudiaron el desarrollo del intelecto del ser humano en distintas etapas en función de la edad para entender cómo se comporta o Horkheimer que destaca que no solo existe un solo tipo de razón y, por lo tanto, una única objetividad (Marciales Vivas, 2003). En otro plano diferente y, desde el punto de vista educativo, destacan Freire e Illich como críticos con el sistema tradicional considerado un sistema educativo anticuado, basado en los objetivos de la educación de la Revolución Industrial y que no fomenta el espíritu crítico necesario para poder enfrentarse a los problemas diarios ni a no ser manipulado frente a un sistema (Freire e Illich, 1986). Esta crítica supuso un cambio en la forma de entender la educación y el pensamiento crítico que en ella se imparte.

En conclusión, podemos observar cómo el desarrollo de la historia ha ido modulando qué y cómo se entiende el pensamiento. Además, resulta muy interesante cómo ese desarrollo

y la lucha por la autonomía del mismo permite poner en valor de forma crítica la contante discusión entre el empirismo o positivismo y el racionalismo.

4.1.2 Definición de pensamiento crítico

Una vez entendido cómo la historia de la filosofía occidental ha modulado la forma de pensar del ser humano, trataremos de concretar el concepto de pensamiento crítico. A la hora de definir este pensamiento, se encuentran diferentes puntos de vista debido a que ha sido tratado desde diversos campos del conocimiento como el científico (psicología, pedagogía o neurociencia) y el humanístico (filosofía, arte, educación o política). En consecuencia, establecer una única visión objetiva parece un trabajo casi imposible, por eso el objetivo de este apartado es recopilar diferentes visiones con el fin de asentar un estado de la cuestión lo más rico posible.

Antes de pasar a definirlo, cabe señalar autores como Tsui (1999) que defendían el carácter de empobrecimiento del término en el simple hecho de precisarlo, ya que etiquetarlo acota la gran diversidad de características del mismo (Marciales Vivas, 2003; Aymes 2013).

En primer lugar, a la hora de analizar el concepto parece lógico acudir a la Fundación para el Pensamiento Crítico (institución que trata de promover una reforma educativa basada en el pensamiento crítico) y sus principales representantes Paul and Elder (2006, p. 4):

El pensamiento crítico es ese modo de pensar sobre cualquier tema, contenido o problema, en el cual el pensante mejora la calidad de sus pensamientos al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales.

En consecuencia, mediante el pensamiento crítico se cuestiona tanto las afirmaciones externas como las propias con el fin de no caer en la ignorancia, el autoengaño y la conformidad. Para ello, será necesario una motivación intrínseca que haga que el individuo tenga la necesidad de desarrollar ideas que le permita ser crítico.

Dewey fue uno de los máximos exponentes en la investigación sobre el pensamiento crítico y reflexivo. Para el autor, el pensamiento reflexivo es el “examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende” (Dewey, 1998, p.10). El autor, por esa razón, entiende esta reflexión como un acto de revisión. Sin embargo, Dewey (1998), defiende que el pensamiento crítico también existe como un estado de duda y como acto de investigar para esclarecerla. Entiende que para poder ser crítico con algo debe haber dudas, un estado de estupefacción frente a lo novedoso que permite al individuo preguntarse acerca de ese elemento, idea o argumento. Entonces, el pensamiento crítico no es solo una habilidad para responder una serie de preguntas sino una forma por la cual la información es cotejada y evaluada. Además, esta información es modificada, analizada e influenciada por un contexto y unos valores intrínsecos, al mismo tiempo que son comparados por criterios intelectuales.

Otros autores consideran el pensamiento crítico como una habilidad mental. Por ejemplo, Furedy y Furedy (1985) definen este término como “ser capaz de identificar

consecuencias, reconocer relaciones importantes, hacer inferencias correctas, evaluar evidencias y proposiciones sólidas, y deducir conclusiones” (Marciales Vivas, 2003, p. 50). En la misma línea, Ennis (1987, citado en Marciales Vivas, 2003) defendía el pensamiento crítico como una acción reflexiva donde la habilidad antes mencionada se ve influenciada por una serie de disposiciones.

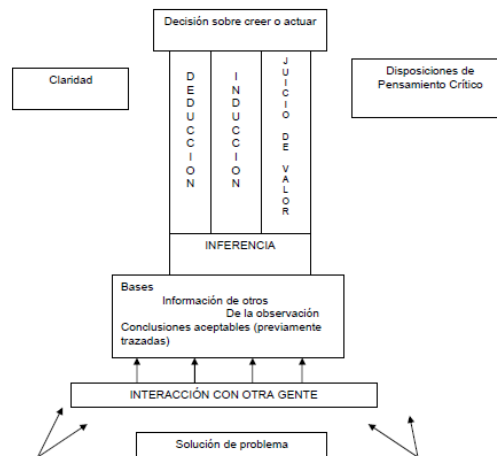


Ilustración 1: Disposiciones del pensamiento crítico de Ennis (Marciales vividas, 2003, p. 54)

Como vemos en la imagen, Ennis afirma que (1987, citado en Marciales Vivas, 2003; Aymes, 2013), a la hora de decidir qué pensar, entran en juego tanto las tres áreas de pensamiento (deducción, inducción y juicios de valor) como una serie de predisposiciones y las habilidades cognitivas y emocionales. Esto podría coincidir con la versión de Spicer y Hanks (1995, citado en Marciales Vivas), los cuales reconocen este pensamiento como un juicio que no solo atiende a la razón, sino al contexto y a los valores previos. Así, la reflexión crítica es una habilidad que se depende de elementos ambientales y, por tanto, se puede desarrollar.

Así, podemos observar de nuevo la pugna entre razón y predisposición. La primera parece atribuir a este tipo de pensamiento un mayor grado de búsqueda de la objetividad y racionalidad mientras que, la segunda depende de aspectos más subjetivos o, al menos, de elementos como los valores o la moral. Sin embargo, en esa dualidad hegeliana es donde se encuentra manifiesta su definición.

Dale (1991, a través de Marciales Vivas, 2003) enumera 15 tipos de pensamiento crítico lo cual reafirma la dificultad en la tarea de establecer una única forma de describirlo. Estas 15 formas están grupadas en 5 categorías en función de su actividad:

<p>Identificar argumentos</p> <p>Problemas y conclusiones</p> <p>Razones</p> <p>Organización</p> <p>Los componentes de una discusión o argumento son identificados. Son los temas tomados y las conclusiones trazadas, las razones dadas para las conclusiones, y la organización usada para presentar la narrativa.</p>

<p>Analizar argumentos</p> <p>Suposiciones</p> <p>Ambigüedades</p> <p>Omisiones</p> <p>El argumento es criticado por la identificación de las suposiciones usadas, los puntos de ambigüedad, y la información adicional necesitada para hacer argumento convincente.</p>
<p>Fuentes externas</p> <p>Valores</p> <p>Autoridad</p> <p>Lenguaje emocional</p> <p>Mientras no sea requerido o aún relevante para el razonamiento de un argumento, posturas valorativas, apelar a la autoridad, y sentimientos fuertes son frecuentemente dirigidos o empleados para influenciar al lector o al auditorio.</p>
<p>Razonamiento científico analítico</p> <p>Causalidad</p> <p>Razonamiento estadístico</p> <p>Muestreo</p> <p>Clave para los argumentos científicos es, relacionar observaciones para determinar causa, juzgar estadísticamente relaciones, y la extensión sobre la cual las observaciones representan la amplia perspectiva que la esencia de un argumento intenta abarcar.</p>
<p>Razonamiento y lógica</p> <p>Analogía</p> <p>Deducción</p> <p>Aplicaciones</p> <p>La comprobación es emprendida tratando de demostrar que un argumento es similar a otro argumento probado. Ejemplos particulares de deducción se encuentran en la aplicación de principios generales en ocasiones específicas.</p>

Ilustración 2: Tablas con las categorías de pensamiento crítico de Dale (Marciales Vivas, 2003, p. 53)

Esta tabla presenta de manera muy clara tanto los elementos o tipos de pensamiento crítico como los criterios por los que se rige. Es cierto que Dale no señala ninguna como la principal sino que su trabajo sirvió como catalogación en siguientes investigaciones. Por tanto, parece útil conocerla para analizar las características de este pensamiento de cara a establecer sus posibles aplicaciones.

Hasta ahora, hemos tenido en cuenta la reflexión de un individuo, pero Missimer (1988 citado en Marciales Vives, 2003) señala que también existe un pensamiento crítico social. Si el pensamiento individual busca la razón y la lógica, el social aboga por crear un contexto y, a través de la mezcla de opiniones, establecer un carácter más horizontal e inclusivo. No solo existe la crítica individual sino la de un colectivo que agrupa un compendio de pensamientos individuales e independientes. En esta variedad existe una riqueza que permite al ser humano seguir fomentando el progreso intelectual, ético y emocional ya que, sin estímulos externos esta no se puede dar. Por lo cual, el grupo afecta al individuo, lo cual es importante tener en cuenta a la hora de investigar o estudiar diferentes aspectos.

Desde la filosofía del pensamiento y orientado por la visión anterior, se entiende el razonamiento crítico como un meta-pensamiento, es decir, reflexionar sobre el propio pensamiento (Paul, 2000, citado en Marciales vivas). En la misma línea, Santiuste et al. (2001, citado en Marciales Vivas, 2003) define el pensamiento crítico a través de la interacción de tres elementos ya mencionados, el contexto, la estrategia y las motivaciones y lo representa gráficamente:



Ilustración 3: Elementos del pensamiento crítico según Santiuste et al. (Marciales Vivas, 2003, p. 61)

Otra forma de conocer más sobre este tipo de pensamiento es a través de sus influencias. Para ello, Aguilar (2012, citado en Acosta Muñoz, 2018) supone que el ser humano es influenciado por las relaciones, las situaciones, el contexto y su propia fisiología. Además, señala que la naturaleza de los mismos está ligada a toda actividad humana y por tanto, establece un origen, forma y estructura. En este marco, Acosta Muñoz (2018, p. 5) afirma: “el pensamiento crítico se comprende como un pensamiento reflexivo y razonable centrado en la capacidad que tiene el ser humano para decidir en qué creer o qué hacer”. De ahí que se genere su carácter individual, autónomo y la inevitable importancia de no ceder ante demasiadas influencias que puedan adoctrinar, creen prejuicios o distorsionen la realidad objetiva.

Como ya se hemos comentado, a la hora de precisar el pensamiento crítico hay que tener en cuenta las limitaciones o distorsiones que puede presentar. Al razonar, las personas utilizan una serie de datos y reglas que son procesados. Dichas reglas pueden ser heurísticas o algorítmicas y sirven de marco para analizar las posibles consecuencias de las ideas o acciones. Las primeras pueden ser tremendamente útiles por su carácter eficaz, pero también pueden llevar a la precipitación o la simplificación, por lo que tan necesaria será la información veraz como el proceso de procesamiento y análisis (Nickerson, Perkins y Smith, 1985; Dewey, 1998; Swartz, 2018; Correa, Ossa y Morales, 2019).

Por otro lado, ya sea por predisposición, prejuicios o juicios erróneos, el pensamiento puede perder su imparcialidad (Minte e Ibagón, 2017; Correa, Ossa y Morales, 2019). Una de esas distorsiones, según Herrero (2018), puede ser la negatividad. Un ejemplo de esta negatividad responde a diferentes sesgos que tienden a infravalorar argumentos o evidencias por su origen o lo que el autor conoce como “sesgo de clasificación” o de “pertenencia”. Otro ejemplo de limitación podría ser la falta de contexto o información acerca de un tema. Por eso, disponer de la información y el conocimiento es fundamental a la hora de establecer argumentos que cimenten la idea principal que se quiere transmitir. Herrero (2018, p. 22), señala otras limitaciones como “el efecto del falso consenso, el efecto arrastre, los prejuicios, los estereotipos y el etnocentrismo.”

Por tanto, cabe destacar que el pensamiento crítico puede sufrir alteraciones que dificulten la visión real o la toma de decisiones objetivas, ya sea por causas perceptivas o mentales. Por eso, es fundamental que en la educación se tengan en cuenta estas distorsiones de cara a minimizarlas (Morin, 1999; Dewey, 1998) y, así, enseñar a valorar todas las opciones, teniendo en cuenta todos los tipos de visiones y consecuencias: positivas y negativas (Swartz, 2018).

Otra forma de entender qué se entiende por pensamiento crítico es a través de las características que en el ser humano produce. Esto se conoce como los rasgos intelectuales del razonamiento crítico y, garantizan que el pensador sea imparcial. Son una serie de características que debe tener (Torres, 1998, citado en Acosta Muñoz, 2018, p. 5):

- Tener una mente abierta
- Poseer humildad intelectual
- Autonomía o Libertad de pensamiento
- Valor o Entereza ante las consecuencias
- Empatía intelectual
- Integridad intelectual
- Perseverancia intelectual
- Confianza en la razón
- Imparcialidad
- Motivación y disposición

Continuando con la línea de observación de características del pensador crítico, Paul y Elder (2006) señalan estas características del individuo que ejercita este pensamiento:

- Formula preguntas y cuestiones importantes para la vida de forma clara y precisa.
- Busca, analiza y evalúa la información con la que ensambla su argumentación.
- Soluciona o responde a las cuestiones a través de la demostración con criterios y estándares objetivos.
- Mantiene una mente abierta para evaluar continuamente tanto la información como sus ideas.
- Comunica de manera clara y concisa las posibles soluciones y actúa en función de esas.

En cuanto a la concepción del término es interesante lo que plantea Herrero (2018). Cuando alguien está exponiendo los argumentos teniendo en cuenta el pensamiento crítico, trata de distanciarse para obtener la perspectiva más razonable. Así, a la hora de argumentar no busca ser convincente sino aproximarse a la verdad lo más posible. Esta característica es fundamental ya que el pensamiento crítico no se podrá dar sin la humildad y la actitud abierta frente a la crítica y la mejora.

El pensamiento crítico requiere de una reflexión de una serie de bases intelectuales previas llamadas pruebas, premisas o evidencias. Estas razones tienen que ser suficientemente significativas para el individuo para que pueda darse esa reflexión. Esta significación o importancia se verá afectada por muchos factores, como el conocimiento previo, la

contundencia o el lugar donde provenga la información, además de las ya mencionadas limitaciones del razonamiento crítico.

Por otro lado, para poder desarrollar un pensamiento crítico es necesario a una predisposición a cambiar ideas, argumentos y posiciones, así como tener una actitud humilde frente a consideraciones externas ya que, en muchas ocasiones también es importante el proceso tanto interno como el de explicación o demostración de otra persona (Herrero, 2018; Paul y Elder, 2005). Por tanto, podemos entender que la importancia del método y desarrollo del razonamiento es muy importante en este proceso. El proceso por el que se llega a una conclusión es fundamental en el pensamiento, por eso, durante el mismo se debe establecer una autoevaluación de la argumentación que permite analizar esos criterios. Concluye Herrero (2018, p. 20): “todo debe ser considerado, pero no todo debe ser aceptado: solo aquello que esté debidamente soportado por evidencias.”

El autor destaca dos aspectos importantes que influyen en el pensamiento crítico en la sociedad actual. En primer lugar, la opinión formada sólo por los medios de comunicación no es objetiva. Herrero (2018) señala que el criterio de objetividad está en los periodistas, los cuales destacan aspectos fuera de la normalidad, es decir, sucesos extraños, conflictivos y esto no tiene que corresponder necesariamente con la realidad. Por otro lado, con el uso de las redes sociales, parece existir una necesidad por tener una opinión sobre cualquier aspecto que se debate. Ante esto, Herrero (2018) defiende que esta actitud puede llevar a la precipitación y al descuido en la forma de informarse, de procesar la información y expresarse.

El pensamiento crítico sigue una serie de estándares universales, es decir, una serie de características que garantizan la objetividad, centrándose en el valor de las ideas, de los argumentos, de las informaciones o de las conclusiones que se han tomado (Paul y Elder, 2006):

- Claridad
- Exactitud
- Precisión
- Relevancia
- Profundidad
- Amplitud
- Lógica
- Importancia
- Justicia

Estas características son influenciadas por una serie de valores aparentemente culturales, ya que en cada sociedad e incluso grupo social no se tiene la misma percepción sobre aspectos tan abstractos.

A modo de resumen, Siegel (2013) engloba esta complejidad señalando que el pensamiento crítico es aquel que busca la racionalidad tanto en las ideas como en el procedimiento y argumentación comprometiéndose con la búsqueda de la imparcialidad y la objetividad, aunque este razonamiento esté bajo la influencia de principios subjetivos. Siegel (2013, p. 1) continúa explicando:

El pensador crítico busca razones para guiar y controlar el juicio y esas razones deben ser concordantes con los principios que aseguran un apropiado control. El juicio crítico debe ser, por tanto, objetivo, imparcial y basado en evidencia de una clase apropiada y adecuadamente valorada.

Como hemos visto, el pensamiento crítico es un concepto extraordinariamente complejo y, a la vez presente en el día a día tanto a la hora de establecer la opinión sobre aspectos sociales, ideológicos, políticos y ético-morales como de acción. Mediante la reflexión pausada y crítica busca realizar la acción más coherente y efectiva mediante el principio de economía que rige el ser humano, por el que se busca el máximo resultado con el mínimo gasto posible.

4.1.3 Elementos del pensamiento crítico

Para entender mejor el concepto que se está estudiando, es necesario analizar los elementos que lo componen. Aunque se hayan mencionado en el subapartado anterior, se incidirá de nuevo. Paul y Elder (2006, p. 5) señalan en el siguiente diagrama los diferentes elementos del pensamiento:

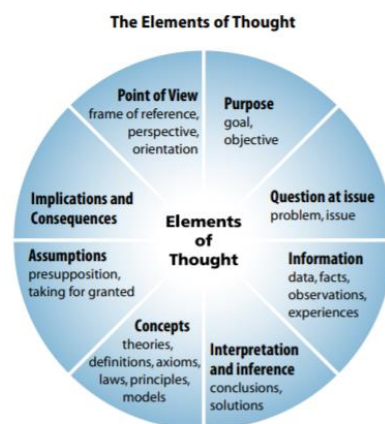


Ilustración 4: Diagrama de los elementos del pensamiento (Paul y Elder, 2006, p. 5)

A continuación, pasamos a analizar cada uno de los elementos expuestos por los autores:

Propósito

Es el objetivo al que se pretende llegar cuando se realiza un pensamiento. Ya sea extraer una conclusión para evaluar, para mejorar o para actuar frente a ella, es importante que este fin esté claro a la hora de empezar el proceso mental. Además, estos propósitos deben atender a una realidad objetiva y ser alcanzables. Por último, es muy importante que sean significativos para el individuo, solo así podrá reflexionar de una manera objetiva. Por eso, “todo razonamiento tiene un propósito” (Paul y Elder, 2006, p. 6).

Pregunta en cuestión

Todo objetivo o propósito busca por definición algo que resolver y, en consecuencia, una pregunta que responder. Es importante que la pregunta formulada se centre en el objetivo

propuesto, por lo que debe ser adecuada y cohesionada. Además, a la hora de formular una crítica, el individuo debe sopesar si la pregunta tiene que ser una pregunta corta, larga o de otra naturaleza (Paul y Elder, 2006).

Las cuestiones sobre el objeto de pensamiento tienen tres formas según la respuesta que pretende obtener (Herrero, 2018):

- Si algo es cierto o no.
- Si algo debería ser o no.
- Si algo es mejor o peor o si algo está bien o mal.

Información

Es fundamental que en el pensamiento crítico haya una fundamentación basada en evidencias. Las evidencias “son las razones, pruebas o premisas que respaldan una conclusión” (Herrero, 2018, p. 41). A estas se les presuponen una fiabilidad, aunque no siempre resulte ser así. Por tanto, a la hora de entender cualquier contenido, mensaje o idea, es necesario tener una información, enmarcarla y estructurarla para que sea útil a la hora de establecer análisis o conclusiones (Paul y Elder, 2006).

La información que se extraiga para fundamentar un argumento o una opinión debe ser coherente, aceptable y relevante en el tema, es decir, el uso de un número concreto de pruebas, con la suficiente garantía de certeza, hacen que el argumento aparezca como razonable. Parte de esta credibilidad vendrá de la fuente dónde se extraiga la información. Entre las características que otorgan fiabilidad a una fuente se encuentran la objetividad que, debido a su imparcialidad sobre la cuestión, presenta la contextualización de los datos, la experiencia previa sobre la cuestión tanto profesional como formativa (siempre que esta sea demostrada y reconocida dentro del campo de conocimiento correspondiente) y presenta posibles sesgos o muestras de garantías metodológicas (Herrero, 2018).

Conceptos

Los conceptos son todos aquellos términos, modelos o formas fundamentales de una idea determinada. Será en torno a los que se fundamentará tanto el discurso argumental como la actividad mental e intelectual, por eso, es necesario que los conceptos claves sean explicados y entendidos de forma clara y con precisión.

Interpretación e Inferencia

A la hora de recibir la información, el individuo analiza dicha pesquisa y la compara con la experiencia, otros datos, valores, juicios y contextos, elaborando una idea propia. Esa interpretación de los hechos es fundamental a la hora de formar un juicio y para conocer las reflexiones previas que pueden condicionar al individuo. En consecuencia, este elemento puede ser tomado como una gran herramienta de autoevaluación del proceso mental. (Paul y Elder, 2006) Para ello, debe ser lo más objetivo en la interpretación de cara a extraer las conclusiones más adecuadas a la realidad.

Supuestos

Son las ideas de las que se parte a la hora de evaluar o reflexionar sobre una cuestión. Es muy importante tener en cuenta el concepto de autoconocimiento a la hora de analizar si dicho supuesto está permitido en el desarrollo del pensamiento o no. Como ya se vio, la información pasa a través de determinados estados previos, los cuales pueden distorsionar la realidad u objetividad. De igual manera, pueden dotar a las ideas de un aspecto mucho más emocional y personal que refuerza la opinión personal en detrimento de la objetividad (Dewey, 1998; Paul y Elder, 2006; Herrero, 2018).

Perspectiva

Como los supuestos, la perspectiva es el estado del que se parte en el proceso de razonamiento, pero también de análisis y evaluación de la información y consecuencias. Para garantizar un pensamiento crítico, objetivo y analítico es necesario que haya múltiples puntos de vista que permitan observar el contexto con más perspectiva (Paul y Elder, 2006).

Implicaciones y consecuencias

Una vez reflexionado sobre la idea principal y, habiéndose contrastado y comparado la información, se analizan las conclusiones que se puedan obtener. Esas conclusiones tendrán unas implicaciones en el comportamiento, en la forma de pensar, de actuar... Las consecuencias que se deriven serán evaluadas previamente para comprobar si cumplen o no el objetivo buscado, si son adecuadas o no y qué connotaciones positivas o negativas pueden tener (Paul y Elder, 2006; Acosta Muñoz, 2017).

4.2 El pensamiento crítico en el currículo

Una vez que nos hemos aproximado a las características y las definiciones del pensamiento crítico, es interesante conocer su aplicación en la educación en general y específicamente en la ESO y en Bachillerato.

Para ello, conocer las herramientas metodológicas con las que puede contar un docente, ayudará a entender su aplicación. Así, este apartado reúne diferentes secciones claves. En primer lugar, estudiaremos el contexto de la metodología y aplicación didáctica de este pensamiento, y seguidamente, se analizaremos la normativa y el currículo de cara a conocer mejor la práctica docente en este punto.

4.2.1 Aplicación metodológica y didáctica del pensamiento crítico

El pensamiento crítico y autónomo sirve como herramienta para entender la realidad que rodea al ser humano, por eso, la educación y el sistema que lo sustenta debe garantizar el derecho a pensar de forma libre y, además, dotar de herramientas al alumnado para poder practicarlo. Durante la adolescencia se comienza a entender la realidad de una forma adulta basada en valores, creencias y convicciones psicológicas e ideológicas, por lo que la enseñanza de estos valores durante la educación secundaria es fundamental para garantizar un buen desarrollo intelectual.

En relación a la educación como medio de impulso del pensamiento crítico, una de las mayores referencias es Paulo Freire, que según Botella y Sanz (2016, p. 3): “defendió la educación crítica desde una visión esperanzadora: pensar de forma diferente para actuar de forma diferente, que se lleva a cabo mediante prácticas educativas transformadoras como elemento idóneo para conseguir el cambio social.” Otro de los grandes filósofos de la educación que recogen las autoras, es Henry Giroux, el cual (Botella y Sanz, 2016, p. 4): “pudo destacar la importancia de la adquisición de conocimientos a partir de la reflexión y la crítica de los ideales sociales y culturales establecidos para poder adquirir una visión más completa que pueda posibilitar un cambio social más efectivo y más justo.”

Por tanto, educar es un acto social y es labor de la educación fomentar ese pensamiento que ayude a la mejora de la toma de decisiones al igual que el respeto a la libertad individual, la defensa de derechos y el cumplimiento de las obligaciones sociales. Al ser un objetivo fundamental y general del sistema educativo, debería ser papel de la Administración garantizar el desarrollo de herramientas para el uso de esta forma de pensamiento.

Para lograr este objetivo, es necesario que la educación se base en una pedagogía crítica (entendida desde el punto de vista didáctico y no como un término histórico). Sin embargo, al ser un concepto de carácter más práctico y con aplicación didáctica consideramos que se adecuaría mejor al término metodología crítica. Como defienden Botella y Sanz (2016), esta pedagogía debe fomentar la reflexión analizada y reflexiva de la información. Para ello, cabe preguntarse la objetividad de la enseñanza y la muestra de valores al alumnado. Por otro lado, McLaren (1984 citado en Botella y Sanz, 2016, p.16) afirma: “El

conocimiento adquirido en la escuela o en cualquier lugar nunca es neutral u objetivo, sino que está ordenado y estructurado en formas particulares; sus prioridades y sus exclusiones participan de una lógica silenciosa.”

Para el desarrollo de esta actitud crítica y su dotación de herramientas de pensamiento en el alumnado, es fundamental la planificación metodológica, su proyección didáctica y el papel mediador del profesorado. Como defienden García-Vélez y Maldonado (2017), el papel del profesor es fomentar (de manera creativa) el conjunto de las inteligencias múltiples de Gardner a través de un desarrollo de competencias y habilidades, no solamente de a través de conocimientos teóricos.

El desarrollo autónomo y crítico del pensamiento debe atender a un principio fundamental de la educación como es el de “aprender a aprender”. Se trata de enseñar al alumnado más allá de los conocimientos teóricos, permitiendo un desarrollo de la curiosidad y dotando de herramientas mentales propias que fomenten el autoaprendizaje y el autoconocimiento (Chomsky, 2005 citado en Castillo y Gil 2014). Ahí, es donde reside la importancia del docente, el cual debe guiar este proceso evitando el adoctrinamiento. Para la mejora de esta acción docente, la mayéutica y la reflexión compartida con el alumnado es fundamental (Botella y Sanz, 2016, p. 18):

La figura del profesional docente representa a un intermediario que, expectante ante lo que aprenderá su alumno a través de un proceso de aprendizaje significativo ‘autoaprendizaje’, le respeta y acompaña permitiéndole que indague en el fomento de su creatividad a través de sus propias experiencias, que serán comprensibles para él porque las ha experimentado, respondiendo a sus propias inquietudes que como individuo solo él conoce.

En esta línea cabe volver a mencionar a Freire. El autor entiende dos tipos de docente; el demócrata, el cual respeta al alumnado, escucha las demandas y acompaña el aprendizaje haciéndose respetar mediante la razón y la empatía; el segundo es el bancario o autoritario, que de manera contraria al primero impone su criterio, su forma de pensar sin fomentar el pensamiento crítico impidiendo actividades que fomenten la creatividad o la identidad del alumnado (Castillo y Gil 2014).

Una vez que se entiende la importancia del papel del docente en el desarrollo de competencias como el impulso del pensamiento, nos parece interesante estudiar cómo se está llevando a cabo este proceso actualmente en la educación secundaria.

Existen indicativos desde principios del siglo XXI de que existe una falta de pensamiento de carácter crítico en los estudiantes (Muñoz, Sánchez y Beltrán, 2000; Aymes, 2013; Albertos y de la Herrán, 2018). Albertos y de la Herrán (2018) afirman que la situación actual no ha cambiado mucho desde entonces. Así, su propuesta pasa por un desarrollo de metodologías activas que permitan mejores resultados. A pesar de que en la educación superior universitaria sí que se han desarrollado programas con este objetivo, el sistema educativo en secundaria no ha conseguido responder a esta necesidad, lo cual permite un margen de desarrollo muy alto en futuros proyectos o investigaciones.

Ante estas afirmaciones, cabe la pena reflexionar sobre los posibles problemas didácticos para mejorar la situación. A la hora de establecer una didáctica propia para esta habilidad mental, Moreno-Pinado y Velázquez (2017, p. 70) destacan la necesidad de cumplir las mismas características reflexivas que el objeto didáctico: “el razonamiento lógico y la dimensión afectivo-motivacional (...) provoca un tránsito gradual de la dependencia a la independencia cognoscitiva, procedimental y actitudinal que contribuye al desarrollo integralmente de la personalidad.” Es decir, para fomentar el pensamiento crítico en el alumnado la educación tiene que cumplir las mismas características (objetividad, imparcialidad, rigurosa, abierta, originalidad, etc.).

Ante esta idea, es interesante señalar una serie de reflexiones en torno al fomento del pensamiento crítico. Por un lado, es necesario la planificación didáctica basada en los conocimientos científicos educativos y en la filosofía pedagógica que garantice la rigurosidad y objetividad del conocimiento. Para ello, se debe basar en estrategias metodologías innovadoras y abiertas que cumplan el objetivo final (Moreno-Pinado y Velázquez Tejada, 2017; Albertos y de la Herrán, 2018). Si es el docente es el que debe realizar esta labor, convendrá que posea una formación para llevarla a cabo, por lo que es fundamental que la formación docente sea crítica y dote al futuro profesorado de herramientas reales, adaptadas, objetivas y contrastadas para la realización de esta tarea (Zelaieta y Camino, 2018; Ossa et al, 2018).

La didáctica tradicional vuelca sus esfuerzos en la memorización y la transmisión de información, lo cual supone un atraso ante los retos que presenta la sociedad actual (Finkel y Barberá, 2008; Aymes, 2013; Ossa et al., 2018). En consecuencia, es importante el desarrollo de habilidades mentales que permitan al alumnado su independencia mental e intelectual. Es responsabilidad del docente mostrar lo que Larrauri llama “curiosidad epistemológica”, es decir, una motivación hacia el aprendizaje y el conocimiento, ya que, solamente así, la educación tendrá utilidad real en el desarrollo de individuos tanto autónomos y libres como responsables en la sociedad (Castillo y Gil, 2014).

Estudios como el de León et al. (2015) permiten observar la relación entre la motivación, el rendimiento académico y el pensamiento crítico. Entre algunas conclusiones destacan cómo la relación entre motivación intrínseca y el pensamiento crítico es muy positiva, es decir, cuanta mayor motivación existe por aprender, mayor conocimiento, aprendizaje y mejor visión global tendrá el alumnado, lo que permite tener una actitud más crítica ante la información y los acontecimientos.

Por otro lado, en el estudio se afirma (León et al, 2015, p. 10):

En comparación con los estudiantes que tienen mejor rendimiento académico, los estudiantes que obtienen peores resultados se benefician más de pensar y analizar los contenidos impartidos en el aula. Este resultado inesperado puede encontrar su explicación en que, cuanto más procesen y analicen críticamente los estudiantes los contenidos de clase menos se van a centrar en estudiar lo que el profesor podría preguntarles, por lo que los estudiantes ya están adquiriendo conocimientos y, al pasar más tiempo pensando en el material de clase, más profundo es el aprendizaje.

Como todo proceso de aprendizaje, el desarrollo del pensamiento crítico debe ser significativo. Esto quiere decir que el aprendizaje esté fundamentado en una experiencia, no en una simple explicación teórica (Dewey, 1998; Finkel, 2008; Klimenko, Arizabal, Restrepo, 2019). Para que esto se pueda dar son necesarios dos aspectos importantes: en primer lugar, debe tener una aplicación práctica para el alumnado y, por tanto, una motivación intrínseca. En segundo lugar, debe haber una conexión entre las ideas aprendidas para saber relacionar las experiencias a las nuevas situaciones que se presenten y así, poder adaptarse a la realidad del mismo.

En el caso concreto de la enseñanza del pensamiento crítico aparentemente es importante tratar los siguientes puntos. Por un lado, la metodología que como mencionaban Albertos y de la Herrán (2018) es conveniente que sea de carácter abierto e innovador.

Para pensar de manera crítica son necesarias ciertas estructuras mentales, como ya se ha visto. Por un lado, se encuentra la estructuración y el modelo mental a la hora de seguir un pensamiento. Por tanto, el docente a través de la metodología debe guiar al alumnado en la forma de organizar mejor su reflexión. El primer paso para tener una opinión, argumento o actuar de manera eficaz, es tener un marco de referencia, es decir, un esquema mental al que atenerse. Este esquema no tiene por qué ser fijo, de hecho, cuanto más flexible y adaptable sea, parece ser mejor en la búsqueda de información. Es trabajo del docente recomendar diferentes modelos y guiar al alumnado en la búsqueda de su propio camino intelectual (Paul y Elder, 2005).

Una vez establecido el método y la estructura, Paul y Elder (2006) determinan un modelo de aprendizaje y desarrollo del razonamiento crítico a través de sus elementos y sus estándares de aprendizajes. En esta guía se organizan una serie de preguntas y consejos que sirven para evaluar y establecer si el pensamiento es razonado. Así, comprobando que los procesos mentales han sido correctos, es importante evitar el pensamiento egocéntrico. Paul y Elder (2006, p. 9) señalan sobre este que “el pensamiento egocéntrico surge del triste hecho de que los humanos no solemos considerar los derechos y necesidades de los demás, no solemos apreciar el punto de vista de otros o las limitaciones del nuestro.” El docente debe detectar y evaluar de forma acertada este tipo de reflexión y presentar un punto de vista diferente al del alumnado de cara a mostrar otra realidad que enriquezca su discurso.

Posteriormente, el proceso consistirá en evaluar las respuestas a las preguntas hechas o decisiones tomadas según los estándares intelectuales universales, los cuales, sirven de herramienta de control de calidad. En esta actividad, el docente debe formular preguntas que indaguen en la capacidad y proceso mental del alumnado implicándole en su propio pensamiento (Paul y Elder, 2006). Cuando este automatice el proceso, podrá hacerlo solo o pedir a otra persona que le ayude a comprobarlo. Se trata de exponerse ante una crítica externa tanto para mejorar posibles aspectos del trabajo, acción o razonamiento como para reforzar argumentos del individuo.

Claridad	¿Podría ampliar sobre ese asunto? ¿Podría darme un ejemplo? ¿Podría ilustrar lo que quiere decir?
Exactitud	¿Es posible verificar eso? ¿Es posible saber con certeza si eso es cierto? ¿Cómo se puede probar?
Precisión	¿Puede ser más específico? ¿Puede ofrecer más detalles? ¿Puede precisar más?
Relevancia	¿Qué relación tiene con el problema? ¿Cómo afecta eso al problema? ¿Cómo nos ayuda con el asunto?
Profundidad	¿Qué hace de esto un problema particularmente difícil? ¿Cuáles son algunas de las dificultades de esta pregunta? ¿A qué complicaciones habría que enfrentarse?
Amplitud	¿Habría que examinar esto desde otra perspectiva? ¿Habría que considerar otro punto de vista? ¿Habría que estudiar esto de otra forma?
Lógica	¿Tiene esto sentido? ¿Existe una relación entre el primer y el último párrafo? Eso que dice, ¿se desprende de la evidencia?
Importancia	¿Es este el problema más importante que hay que considerar? ¿Es esta la idea central en la que hay que enfocarse? ¿Cuál de estos datos es el más importante?
Justicia	¿Tengo un interés personal en este asunto? ¿Represento los puntos de vista de otros justamente?

Ilustración 5: Preguntas para cotejar el pensamiento con los estándares universales. (Paul y Elder, 2006, p. 12)

Estas preguntas, sirven de estándar a la hora de ir evaluando el proceso de pensamiento, por lo que a nivel educativo tiene un uso muy interesante, tanto en el proceso de enseñanza de contenido como de competencias claves. En el caso concreto de secundaria y debido al proceso de adquisición de estructuras mentales más complejas, es fundamental que este proceso se lleve a cabo en el objetivo de desarrollar individuos críticos y socialmente responsables.

4.2.2 Estudio del currículo en materia de pensamiento crítico

Una vez realizada una aproximación a las características de la metodología del pensamiento crítico y su aplicación didáctica parece importante conocer cuál es el papel del mismo en la normativa tanto estatal como regional en los cursos de ESO y Bachillerato. Para ello, se analizará el currículo y sus competencias, objetivos y contenidos transversales, destacando la función de pensar de manera individual, reflexiva y crítica.

Para entender la importancia de la reflexión crítica en la educación, León et al. sostiene que (2015, p. 4):

Fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes es una prioridad para la educación del siglo XXI (Kong, 2014). (...) Dar sentido a la información nueva que se recibe en el aula utilizando conocimientos previos, experiencias, actitudes, creencias y el razonamiento es fundamental para el éxito en la escuela y en el trabajo.

Existen multitud de estudios científicos que afirman que la introducción del pensamiento crítico en las escuelas tanto a nivel académico (Wenglinsky, 2004), cognitivo (Zohar y Dori, 2003), metacognitivo (Hardiman, 2001) y de autoeficacia (Hotvedt, 2001) es fundamental en el desarrollo de los individuos (Kokkidou, 2013).

Reflejando esta idea, en el propio preámbulo de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, en su apartado IV, se establece la importancia del desarrollo de la autonomía de pensamiento en la educación (LOMCE 8/2013, de 9 de diciembre):

Las habilidades cognitivas, siendo imprescindibles, no son suficientes; es necesario adquirir desde edades tempranas competencias transversales, como el pensamiento crítico, la gestión de la diversidad, la creatividad o la capacidad de comunicar, y actitudes clave como la confianza individual, el entusiasmo, la constancia y la aceptación del cambio.

Sin embargo, es la única mención que se hace a este concepto, lo cual sorprende atendiendo a la opinión de los expertos y estudios mencionados (Albertos y de la Herrán, 2018; Freire e Illich, 1986; Chomsky, 2005 citado en Castillo y Gil, 2014; Pérez Gómez, 2014). La naturaleza de reforma de la ley mencionada hace referencia de la anterior normativa, es decir en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, que en su capítulo III, se establecen los principios generales (LOE 2/2006, de 3 de mayo).

La finalidad de la Educación Secundaria Obligatoria consiste en lograr que los alumnos y alumnas adquieran los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico; desarrollar y consolidar en ellos hábitos de estudio y de trabajo; prepararlos para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral y formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos.

Resulta curioso que en sus finalidades no se encuentre alusiones directas al desarrollo del pensamiento crítico. Parece que entre las dos leyes que fundamentan el marco legal del Sistema Educativo Español solo existe una mención directa al desarrollo del mismo. No obstante, existen diferentes ejemplos donde se hace alusión al desarrollo de habilidades mentales relacionadas con este espíritu crítico en el articulado de ambas leyes. Por ejemplo, en el artículo 1 de la LOE, donde se establecen los principios de la educación, destacando el papel de la enseñanza de los valores democráticos, los cuales servirán como base en un pensamiento crítico.

En cuanto a los fines de la educación (LOE 2/2006, 3 de mayo), se vuelve a mencionar el desarrollo de actitudes y valores de respeto e igualdad importantes en la empatía intelectual. Por otro lado, en este apartado se mencionan capacidades relacionadas con el pensamiento crítico como son la autoconciencia del aprendizaje, desarrollo creativo, iniciativa personal especialmente en el apartado k de la LOE o en la LOMCE, en su apartado XIV(LOMCE 8/2013, de 10 de diciembre): “La preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y

responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento.”

Con respecto a los objetivos dentro de la ESO y el pensamiento crítico, destacan los apartados e, g y k del artículo 23 (LOE 2/2006, de 3 de mayo):

“e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. (...)

g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.

k) (...) Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.”

Los mismos fines en los cursos de Bachillerato (artículo 33) que se refieren a aspectos del pensamiento crítico se encuentran los apartados b, k y j (LOE 2/2006, de 3 de mayo):

“b) Consolidar una madurez personal y social que les permita actuar de forma responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales.

k) Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico.

j) (...) Conocer y valorar de forma crítica la contribución de la ciencia y la tecnología en el cambio de las condiciones de vida, así como afianzar la sensibilidad y el respeto hacia el medio ambiente.

Una vez se ha observado cómo aparece este pensamiento en los fines y objetivos en el Sistema Educativo Español, pasaremos a analizar las competencias claves y el currículo en la ESO y Bachillerato. Por tanto, hay que observar tres documentos: el Real Decreto 1105/2014, el Decreto 48/2015 y el Decreto 52/2015. El primero establece el currículo básico en la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en toda España y el segundo y tercero en la Comunidad de Madrid. En cuanto a sus diferencias son prácticamente inexistentes con alguna mayor especificación en el segundo caso.

Mendivil (2010, p.5) define el currículo como: “el conjunto de intenciones educativas, objetivos académicos; actividades de aprendizaje que se programan para tal fin.” Así, a la hora de analizar el currículo que trate el pensamiento crítico, se deberá observar las características, estándares y metodologías que traten este tema.

Destaca que en una primera búsqueda de la palabra clave “pensamiento crítico” (entre todas las asignaturas) aparece en ocho ocasiones en el documento estatal y dos en el regional. Como ocurría con las leyes educativas, no se hace especial referencia directa al pensamiento crítico, aunque sí de manera indirecta enumerando características o elementos que lo componen.

Las competencias son definidas como “capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos” (RDL 1105/2014). Es decir, son la aplicación de los contenidos en conocimientos significativos para el alumnado. En el caso del Real Decreto 1105/2014, las competencias son (RDL 1105/2014):

- a) Comunicación lingüística.
- b) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- c) Competencia digital.
- d) Aprender a aprender.
- e) Competencias sociales y cívicas.
- f) Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
- g) Conciencia y expresiones culturales.

A la hora de analizar los Decretos de la Comunidad de Madrid (DL48/2015, de 14 de mayo; DL 52/2015, de 21 de mayo), resalta cómo se destacan las competencias lingüísticas, matemática y científica. Aunque este trabajo no pretende realizar una profunda crítica de la normativa vigente, parece llamativo dejar en un segundo plano competencias como las sociales, de metaprendizaje o de conciencia cultural, las cuales van ligadas al concepto de pensamiento crítico, objetivo fundamental de la educación.

En cuanto a la aparición del término de pensamiento crítico, en la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la ESO y el Bachillerato, solamente aparece de manera explícita en la competencia de sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (en dos ocasiones). El pensamiento crítico se presenta una tercera vez, en las recomendaciones pedagógicas del Anexo II. En cambio, la palabra “crítico” (en el mismo contexto) aparece en nueve ocasiones, seis sin contar las tres anteriores.

La primera se encuentra en la competencia lingüística (O. ECD/65/2015, de 21 de enero): “La competencia en comunicación lingüística se inscribe en un marco de actitudes y valores que el individuo pone en funcionamiento: el respeto a las normas de convivencia; el ejercicio activo de la ciudadanía; el desarrollo de un espíritu crítico; el respeto a los derechos humanos y el pluralismo.” En segundo lugar, en la competencia matemática y de ciencia y tecnología: “Las competencias en ciencia y tecnología capacitan a ciudadanos responsables y respetuosos que desarrollan juicios críticos sobre los hechos científicos y tecnológicos que se suceden a lo largo de los tiempos, pasados y actuales” (O. ECD/65/2015, de 21 de enero).

En la competencia digital señala “el uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de la información” (O. ECD/65/2015, de 21 de enero). De nuevo en la competencia social señala como “la competencia cívica se basa en el conocimiento crítico de los conceptos de democracia, justicia, igualdad, ciudadanía y derechos humanos y civiles, así como de su formulación en la Constitución española, la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea y en declaraciones internacionales” (O. ECD/65/2015, de 21 de enero). Por último, en cuanto a la séptima competencia, la conciencia y expresión cultural señala: “La

competencia en conciencia y expresión cultural implica conocer, comprender, apreciar y valorar con espíritu crítico, con una actitud abierta y respetuosa, las diferentes manifestaciones culturales y artísticas” (O. ECD/65/2015, de 21 de enero)

Se puede afirmar que dentro de la mayoría de las competencias sí que existe una mención hacia el espíritu crítico, aunque es cierto que no es uno de los aspectos más tratados ni más valorado según la normativa.

En cuanto al análisis del currículo en las diferentes asignaturas no vamos a analizar cada texto ya que carece de sentido en este trabajo. Simplemente estudiaremos el currículo de la asignatura de música en secundaria en términos de desarrollo del pensamiento crítico.

4.3 El desarrollo del pensamiento crítico a través de la asignatura de música

Una vez que nos hemos aproximado a la definición de pensamiento crítico y se ha analizado su peso y papel en el Sistema Educativo actual en el contexto mencionado, seguiremos investigando acerca de cómo se presenta ese espíritu crítico dentro de la asignatura de música.

Para ello, vamos a tratar de analizar las características que tiene esta disciplina en el desempeño de la labor de desarrollo del pensamiento autónomo y crítico. El objetivo, por tanto, es observar lo que se conoce sobre el posible papel de la música y el arte en el desarrollo de esta habilidad mental.

4.3.1 Pensamiento crítico y pensamiento creativo

Durante muchos años, desde la filosofía de la educación se creía que solamente ciertas áreas del conocimiento eran capaces de desarrollar capacidades como la crítica. Sin embargo, Dewey comienza una línea de pensamiento basada en que cualquier asignatura es idónea para fomentar dicha habilidad si el docente usa las herramientas oportunas para ello (Kokkidou, 2013).

El pensamiento crítico pretende arrojar objetividad y rigor científico como determinantes conclusivos de un modelo. No obstante, la educación se debe dotar de herramientas para enfrentarse a posibles mensajes contradictorios y ciertos al mismo tiempo, por eso, es necesario presentar al alumnado una visión compleja y subjetiva de la realidad. En esta tarea, el arte es fundamental (Kokkidou, 2013). De hecho, el pensamiento crítico requiere de una forma de pensar más subjetiva que pueda complementar y permita explorar y conocer más elementos y de maneras diferentes. En esta tarea destaca el pensamiento creativo (Kokkidou, 2013; Small, 1987; Pogonowski, 1987).

Si bien, el trabajo no prende definir los procesos de desarrollo del pensamiento creativo, vamos a realizar una breve aproximación a la creatividad y a su relación con el pensamiento crítico para entender cómo la música y el arte pueden contribuir en su desarrollo.

En este sentido destaca la visión de Lipman (1997) y lo que él considera como el pensamiento de orden superior o complejo. Lipman analiza el pensamiento complejo y su posible aplicación en el alumnado. De todas las ideas que revela el autor, destaca el análisis del pensamiento superior, el cual está compuesto por dos tipos de procesos mentales: el pensamiento crítico y el creativo. El primero, se basa en procedimientos de reflexión y razón y está influenciado por suposiciones, contextos y, por tanto, responde ante la fiabilidad y probabilidad. El segundo, utiliza la imaginación como elemento principal para entender la realidad y se ve influenciado por valores de carácter más existencial y emotivo. Además, Lipman afirma que los dos tipos de pensamiento están interconectados y son codependientes, como podemos ver en la siguiente imagen (Lipman, 1997).

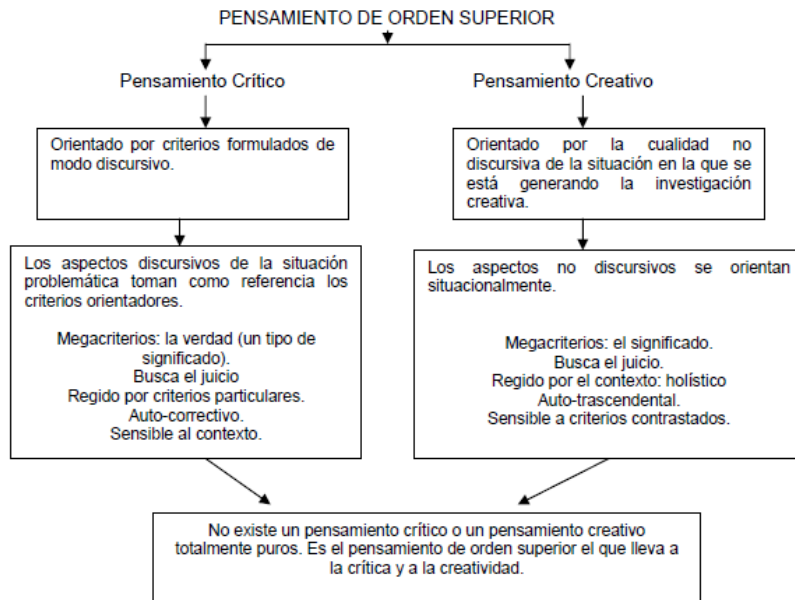


Ilustración 6: Pensamiento de Orden Superior de Lipman (Marciales Vivas, 2003)

La unión del pensamiento crítico y creativo lleva al alumnado a un aprendizaje más autónomo ya que se puede valorar la información, argumentos, datos y situaciones de una manera objetiva al mismo tiempo que se buscan alternativas imaginativas, coherentes, efectivas e innovadoras (Chica, 2010 a través de Peña y Cosi, 2017).

A la hora de definir la creatividad, existe una complejidad y dificultad como refrenda Berrade (2010, p. 85), el cual explica que la terminología relacionada con la creatividad suele relacionarse con: “acciones como inventar, innovar, ser original, fluir, transformar, generar ideas y comunicarlas.” Es decir, procesos de desarrollo que desembocan en su conjunto en el concepto dinámico, flexible y abierto para desarrollar el espíritu crítico.

Lage (2016, p. 24), va más allá y recoge que:

Existe un acuerdo generalizado en considerar la creatividad un fenómeno complejo y relativo a la creación de un producto (Sternberg y Lubart, 1999), elaboración de una idea (Runco y Vega, 1990) o resolución de un problema (Weisberg, 2003) que sea novedoso en el marco de un dominio específico o general (Craft, 2008), además, apropiado y valioso para un individuo, grupo o sociedad (Sawyer, 2012). La creatividad, por su parte, puede ser individual (Gardner, 1993) o colectiva (Sawyer, 2003).

Como vemos, desde el estudio científico-académico y pedagógico (metodológico y didáctico), se plantea la creatividad tanto como una forma de resolver situaciones como una característica psicológica. Sin embargo, esta se considera una habilidad potencial y, por tanto, mejorable y educable.

Penagos-Corzo (2018) afirma que la gran influencia emocional y social de la actividad creativa añade una complejidad a la hora de ser estudiada por disciplinas científicas. Esto

plantea un aspecto de tremendo interés ya que todo proceso mental, incluido el pensamiento crítico, se ve influenciado por emociones enriqueciendo y dificultando su estudio.

A modo de resumen, el pensamiento crítico y creativo están estrechamente unidos en el aprendizaje debido a que el primero es concerniente a la evolución y reflexión de las actividades mediante procesos analíticos y el segundo plantea enfoques alternativos de manera imaginativa (Webster, 1988, citado en Kokkidou, 2013).

4.3.2 La música como asignatura crítica en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato

Como se ha visto, el desarrollo del pensamiento creativo también contribuye al pensamiento crítico y, en consecuencia, las asignaturas artísticas, pueden crear una interacción que será fructífera para el desarrollo de ambas formas de pensar. Paynter (2010, citado en Hierrezuelo, Ivanova y Martínez, 2019), plantea que la creatividad es un elemento inherente a la música por ser profundamente activa ya que es un tipo de arte basado en la inventiva y la continua creación. Por tanto, la música puede ser una disciplina útil en el desarrollo de habilidades como el pensamiento creativo.

Para seguir con la investigación analizaremos qué características hacen que la música sea una asignatura importante dentro del currículo de la educación secundaria y bachillerato para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo.

A lo largo de la historia, el arte y, en particular de la educación, la música siempre ha estado presente y, en consecuencia, su transmisión y enseñanza ha sido un pilar de la misma. Sin embargo, es desde el siglo XX y su desarrollo cultural, social y tecnológico en la educación cuando se produce una mayor investigación pedagógica sobre la importancia de incluir la metodología y aplicación didáctica del arte en las escuelas (González, 2011). González (2011) recoge cómo organismos desde la Organización de las Naciones Unidas (y su Declaración de los Derechos Humanos), la Convención sobre Derechos del Niño o la Conferencia Mundial sobre Educación Artística señalan la necesidad de garantizar una educación artística como forma de desarrollar la personalidad, habilidades y capacidades para el desarrollo vital, intelectual y cultural. Por otro lado, la Asociación Americana de Educadores Musicales señalan las 5 dimensiones y valores que incluye la educación musical (González, 2011, p. 7):

1. La música es un fin y un medio.
 - a. Las diversas formas de participar en experiencias musicales, tales como composición, ejecución, improvisación y audición, permiten la creación de un significado musical transmisible a otros.
 - b. Además, la participación en actividades musicales resulta en muy variados beneficios.
2. La música involucra mente, cuerpo y sentimientos.
3. La música es universal, cultural e individual.
4. La música es un producto y un proceso.
5. La música es disfrutable y profunda.

La música, por tanto, permite el desarrollo de actitudes, capacidades y habilidades que no son útiles solo a nivel intelectual, sino también competencial. Esta misma idea, se extrapola al Sistema Educativo Español.

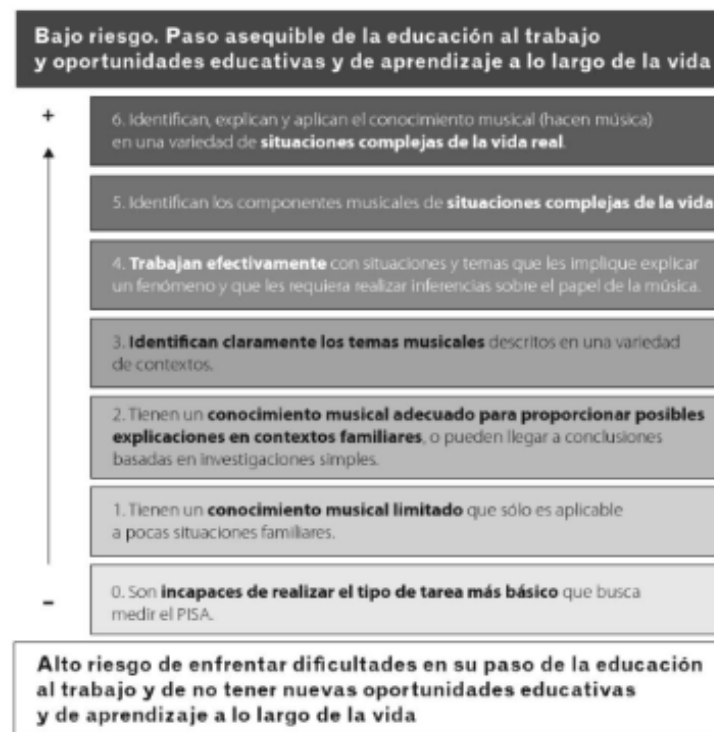


Ilustración 7: Tareas en los niveles de la escala global de música, adaptado de la competencia científica de los estudiantes (OCDE, 2008, citado en Alsina, 2012)

Como observamos en la imagen anterior, el desarrollo del conocimiento musical está estrechamente ligado al desarrollo personal y profesional. La música, al intentar ser incluida en el currículo y contener tanto los conocimientos como la experiencia propia del arte, atenderá a lo que Breler (1995, a través de González, 2011) conoce como cuatro enfoques:

1. Integración subordinada, donde el contenido sirve de apoyo al currículo.
2. Integración equitativa, donde el arte especifica ciertos conceptos e ideas propias que le diferencia frente a otras disciplinas.
3. Integración afectiva, donde influyen las emociones y autoexpresión.
4. Integración social, donde se enfatiza el desarrollo de la identidad social y personal.

Para saber cómo están interrelacionados es fundamental conocer los sistemas educativos, por eso, se pasará a analizar las investigaciones sobre el desarrollo de diferentes habilidades relacionadas con el pensamiento crítico y el musical.

González (2011) establece diferentes áreas del aprendizaje gracias a la educación musical: desarrollo emocional, desarrollo social y enculturación musical y desarrollo cognitivo.

Desarrollo Emocional

La música, y el arte en general, apela a las emociones de manera clara. En la adolescencia este desarrollo es fundamental en el establecimiento de la personalidad por eso, estudios como el de O'Neill (2000, citado en González, 2011) revelan cómo para los adolescentes, la música es un importante medio de expresión emocional y, en este sentido, al ser una base fundamental de información, la educación debería tenerla como objeto de estudio para poder guiar al alumnado en el aprendizaje y el autoconocimiento.

La inteligencia emocional está muy presente en la pedagogía y, especialmente, en la educación musical. Campayo y Cabedo (2016) recogen como muchos estudios científicos y psicológicos demuestran la estrecha relación que tiene la música y las emociones. Sin realizar un análisis exhaustivo, ya que no es el objetivo del trabajo, destacan algunos artículos que respaldan la idea de música como regulador de emociones (Saarikallio, 2011). Otros estudios subrayan cómo la música estimula zonas del cerebro encargadas del control emocional y su respuesta fisiológica (Blood y Zatorre, 2011; Gustems, 2001). Además, está demostrado cómo las emociones provocadas por la música suelen ser de carácter más positivo lo cual tiene importantes consecuencias en el comportamiento, especialmente en la motivación, autoestima o la autoimagen (Juslin, 2005; Koelsch, 2015; Campayo y Cabedo, 2016). Por tanto, como afirma Malbrán (2012, p. 36): “el desarrollo de la identidad, el aporte de autoestima y la imagen de sí mismo son componentes ineludibles para tomar tales decisiones y deberían ponderarse por encima de los contenidos disciplinares (Ibarretxe, 2006; Pozo, 1996).”

Está demostrado que el pensamiento está sujeto a influencias emocionales y gracias al carácter regulador de la música. Así, mediante una metodología y su aplicación didáctica en la asignatura puede haber un desarrollo de capacidades de observación y reflexión emocional que, con las herramientas didácticas oportunas puede fomentar un alumnado emocionalmente sensible con ellos mismos y con su entorno.

Desarrollo Social y Enculturación Musical

Es en el contexto social donde se genera la mayoría de valores que influyen en la manera de pensar de los individuos por lo que es un elemento fundamental a la hora de estudiar el pensamiento crítico.

Entendemos el término enculturación musical no solo como una alfabetización, sino como una aportación cultural del individuo como proyección social desde el mundo educativo y en nuestro caso en la ESO y Bachillerato. Esta dimensión social del ser humano se puede ver desde diferentes aspectos. En primer lugar, como ya se ha comentado, en cómo la sociedad y la cultura donde crece un individuo interviene en sus presupuestos mentales e intelectuales. Por lo tanto, un mayor conocimiento de esa sociedad de manera crítica, objetiva y analítica permitirá elegir un mejor criterio a la hora de establecer los valores y para ello, será necesario conocer aspectos propios de esa cultura para entender sus fundamentos lógicos.

Por otro lado, la interacción social desempeña un papel muy importante en el intercambio de ideas o a la hora de actuar de forma crítica, por lo que hacerlo de la manera más óptima también será un objetivo educativo.

En cuanto a la educación musical hay diferentes estudios y autores que reflexionan sobre la repercusión de esta en aspectos de desarrollo de habilidades sociales y de conocimiento y que pasamos a exponer (González, 2011).

En primer lugar, la música, como disciplina artística, pertenece a una cultura determinada. Esta cumple una función de identidad y, por tanto, social. Como observamos en el estudio de O'Neill (2001 citado en González, 2011), los adolescentes utilizan la música como elemento identificativo emocional pero, en otros estudios como el de O'Neill y Green (2011) se revela que la música es un elemento diferenciador entre grupos sociales como familia y amigos, clase social, etnia, religión género y edad. Así, entender esas diferencias puede ayudar a concebir aspectos sociales y de interacción a la hora de reflexionar sobre diversos temas.

Botella y Sanz (2016) recuerdan la importancia de poner en valor de todas las culturas mediante la meditación crítica sobre aspectos aparentemente establecidos en la cultura y la sociedad. Por eso, analizar y reflexionar sobre los diferentes estilos para tratar de salir de la perspectiva etnocéntrica (Botella y Sanz, 2016, p. 16):

Se considera oportuno otorgar a estos valores y creencias sociales determinadas de la música culta, un análisis crítico y reflexivo que posibilite en el alumnado la capacidad de reinventar, de acuerdo con su bagaje cultural y formativo, un conocimiento estrictamente académico que, acorde a sus valores y cultura, vaya más allá de adquirir conocimientos musicales al mismo tiempo que se puede observar la complejidad cultural que existe con el fin de garantizar una riqueza intelectual que permita la abertura mental para aceptar otros puntos de vista.

Por otro lado, la importancia del conocimiento de la estética de la música busca encontrar un disfrute intelectual. Green (1981, a través de Kokkiduo, 2013) defiende que el conocimiento de aspectos conceptuales, técnicos e históricos permiten un mayor disfrute de las obras artísticas. Esto puede influir de manera directa en el pensamiento crítico, a la hora de conocer, saber analizar y comparar obras musicales, el alumnado sabrá apreciar mejor dicha obra, pudiendo hacer críticas basadas en fundamentos sólidos, al mismo tiempo que disfruta de la actividad.

El gusto personal es parte de la identidad y de la personalidad y, por tanto, influye en la manera de pensar, por lo que la música puede ser una asignatura en la que esto se puede estudiar y observar. Como defiende Perkins (1990, citado en Kokkiduo, 2013), el pensamiento reflexivo sin conocimiento artísticos solo permite indagar mientras que, con los conocimientos, el desarrollo crítico es rico y está completo.

La música, como toda materia, puede estar expuesta a crítica. Esta acción, Green (2008, citada en Kokkidou, 2013) la conoce como una musicalidad crítica, la cual permite el sentido de mentalidad abierta y admite la expansión de la perspectiva del alumnado. Esta musicalidad crítica no trata de determinar qué es estéticamente bueno o malo, sino de permitir distinguir estilos y formas diferentes a través del análisis y el conocimiento. Botella y Sanz (2016) explican en su proyecto cómo mediante una audición de un concierto para piano de Rachmaninov se pueden discernir tanto características del romanticismo en cuanto a la forma,

características sensitivas, auditivas y emocionales como de reflexión para entender el desarrollo de la historia de la música posterior o el papel del intérprete en el desarrollo de la obra. Es decir, el carácter tan amplio, complejo y abstracto de la música permite multitud de análisis y actividades no solo teóricas sino reflexivas y creativas.

Elliot (1995) señala el papel de importancia de la reflexión crítica en la asignatura de música en todas sus áreas (audición, creación, interpretación, etc.) y señala que el docente debe invitar continuamente al alumnado a esa reflexión en la asignatura en grupo ya que puede ayudar al desarrollo de trabajo en equipo.

En este sentido, la música fomenta la interacción social. Así, mediante actividades grupales o de interpretación grupal se pueden establecer diferentes roles útiles en el aprendizaje. Enseñar cómo organizar ese tipo de grupos supone una forma de interacción enriquecedora desde el punto de vista crítico. Por tanto, la innovación, análisis u observación metodológica no solo es útil para tratar de mejorar el trabajo sino también a la hora de tener que tener una predisposición abierta ante las ideas, actitudes y acciones del grupo.

Desarrollo Conceptual

Como señala González (2011), existen investigaciones y evidencias de que la música tiene un papel fundamental en el desarrollo conceptual, entendiendo esto como un desarrollo de habilidades y estructuras mentales. Este progreso es fundamental en la implantación de un pensamiento crítico. Sin la creación de estas estructuras mentales concretas no se podrán realizar acciones que permitan comprobar la veracidad, objetividad, naturaleza o repercusión de una idea o acción.

González (2011) recoge a través del estudio de Reimer y Smith (1992) cuatro dimensiones de la cognición en la que coincide el arte y la ciencia:

1. Saber de algo.
2. Saber cómo pasa algo.
3. Saber a cerca de algo.
4. Saber por qué ocurre algo.

Csikszentmihalyi y Schiefele (1992, citado en González 2011, p. 13) reconocen que, aunque las dimensiones sean las mismas, los procesos no:

Mientras la cognición racional gana control sobre la realidad mediante la reducción dramática a sus aspectos más básicos, el arte modela y explica los fenómenos de una forma más global y analógica que además tolera la contradicción entre sus elementos constitutivos.

A pesar de estas diferencias, como ya hemos mencionado, algunos investigadores señalan cómo desarrollar la reflexión creativa complementa el aprendizaje científico y crítico. Root-Bersntein y Root-Bernstein (2010) señalan que aquellos científicos que presentan habilidades musicales o artísticas son más capaces de impulsar otras habilidades mentales. Además, ponen de ejemplo que (debido a la experiencia y datos recogidos) los científicos con experiencia musical es cuatro veces más probable que obtengan un éxito reconocido en su campo de estudio. Esto se debe a que observaron en investigaciones anteriores que existen

herramientas mentales comunes en ambos tipos de actividades y pensamientos. Otros estudios como el de Fiske (1999, citado en González, 2011, p.15) señalan que:

Los estudiantes con un alto de nivel de participación en las artes sobresalieron significativamente en cada una de las baterías y mediciones en comparación con aquellos alumnos que no participaban o participaban mínimamente en las artes, aún en los alumnos que provenían de familias con nivel socioeconómico bajo.

Asimismo, en este artículo se establece que las disciplinas artísticas permiten una mayor experiencia de aprendizaje en diferentes campos (superación personal o social, autoexpresión, autoaprendizaje, independencia, sentido de logro, curiosidad intelectual, trabajo en equipo y desarrollo de habilidades matemáticas, lingüísticas) lo cual puede ser beneficioso especialmente para niños y adolescentes.

Por tanto, observamos cómo la música está relacionada con el pensamiento crítico y su desarrollo, ya sea de manera directa mediante didácticas y actividades de reflexión, análisis, observación... como de manera indirecta a través de la creación de estructuras mentales y cognitivas que favorecen el desarrollo de un pensamiento abierto y, a la vez crítico e imparcial.

A pesar de la indudable relación entre la asignatura de música y el pensamiento crítico, existen pocos estudios donde se haya hecho una investigación sobre la introducción de este tipo de pensamiento en la educación musical. No obstante, Kokkidou (2013) cita investigaciones como Johnson (2006), en el cual se afirma que, la música puede introducir el pensamiento crítico ya que desarrolla todos los niveles conceptuales, cognitivos e intelectuales. De la misma manera, el estudio reveló que la audición musical puede ser más efectiva si el docente realiza preguntas críticas (siguiendo los principios del pensamiento crítico).

Por último, Elliot (1995) defiende cómo la crítica en el aula de música permite profundizar sobre los aspectos antes mencionados (emociones, conceptos y relaciones) lo que hace que la comprensión musical sea mayor en todas sus características permitiendo crear un caldo de cultivo de conocimiento que permite la mayor reflexión crítica. Es decir, cuanto más presente esté el pensamiento crítico en la asignatura mayor será el desarrollo de habilidades para el alumnado tanto en el aprendizaje como en la metodología y en la didáctica.

4.3.3 Currículo de la asignatura de música en la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato

El objetivo del trabajo es observar el estudio del pensamiento crítico en la asignatura de música en la ESO y Bachillerato por lo que vamos a conocer qué elementos del currículo de esta disciplina fomentan el mismo.

Hargreaves et al. (2005 citado en Alsina 2012) reflexiona sobre los tres retos fundamentales de la educación musical: el currículo, la finalidad y la aproximación de los contextos.

En primer lugar, en cuanto al currículo es necesario diferenciar entre enseñanzas generales y especializadas siendo las primeras de carácter más divulgativo y las segundas de naturaleza específica. Por otro lado, una vez que se conoce en qué marco educativo se sitúa la actividad docente, es necesario definir los objetivos que se pretenden cumplir, los cuales, pueden ser el desarrollo de habilidades musicales o la obtención de fines más personales o culturales. Por último, es importante la adaptación del contexto tanto cultural, social, económico como de capacidades del alumnado.

Mendivil (2010) plantea que en la propia didáctica y, paralelamente al currículo formal, existe un conjunto de elementos didácticos informales implícitos. Es tarea del docente aprovechar esto para adaptar el currículo y su contenido con el fin de que la metodología permita el aprendizaje significativo. Esto ocurre también en la educación musical. Los estudios musicales, debido a su enfoque abierto, permiten que este currículo “oculto” sirva como modelo de enseñanza de valores, actitudes y conocimientos transversales de una forma más destacada que en otras disciplinas.

Desde otro prisma, la misma idea sugiere una exégesis del currículo donde existe un margen de interpretación que cada profesor debe establecer al realizar la programación didáctica. Esta libertad puede venir determinada por el número de horas, el peso de los bloques de contenido o la metodología, sin embargo, esta siempre debe cumplir con la legislación y con el objetivo de enseñar musicalmente para desarrollar individuos cultivados, críticos y autónomo (Alsina, 2012).

Por tanto, y volviendo a la música como asignatura, es fundamental para el entendimiento cultural, social y para el desarrollo emocional, intelectual y de habilidades mentales. Teniendo en cuenta esto, vamos a acotar el contexto del Sistema Educativo Español y, más concretamente el de la Comunidad Autónoma de Madrid. Para ellos nos aproximaremos a un análisis el currículo de música y las asignaturas optativas, pertenecientes a la misma disciplina.

En cuanto a la disciplina de música en la ESO, el Decreto 48/2015 coincide en la importancia de la música en el desarrollo del alumnado. Además, señala otros factores importantes de la formación como la relación con las nuevas tecnologías y los sistemas de información y la mejora de habilidades mentales como la memoria o la concentración. Sin embargo, destaca el comentario sobre cómo la música fomenta diferentes actitudes (DL 48/2015, 20 de mayo, p. 247): “Esta materia contribuye al desarrollo de valores como el esfuerzo, la constancia, la disciplina, la toma de decisiones, la autonomía, el compromiso, la asunción de responsabilidades y el espíritu emprendedor, innovador y crítico, que contribuyen al desarrollo integral de la persona.” Por último, el decreto, señala la importancia de la asignatura de música en la concienciación del alumnado con la sociedad y su cultura a través de la reflexión y el conocimiento de la teoría musical.

Alsina (2012, pp. 15 y 16) recuerda que ya en el Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, “se disgregan ejes del conocimiento musical en pro de una educación musical basada en la experiencia musical viva, de interprete y creador.” Con esto nos quiere decir que en este documento se les da más importancia a objetivos competenciales como la vivencia de la música (actividad que fomenta mucho más el pensamiento crítico que el simple

conocimiento teórico de aspectos musicales) si se realiza mediante una metodología y didáctica eficaz.

Si comparamos esto con la normativa actual (desde la ley LOMCE 8/2013, de 9 de diciembre) cabe destacar algunos aspectos importantes, aunque no pretendemos realizar una comparación exhaustiva, ya que se escapa del marco creado para este trabajo.

En primer lugar, no existe un currículo general para todo el Sistema Educativo Español, sino que cada Comunidad Autónoma elabora el suyo propio, por lo que es difícil comparar distintos modelos. En lo que se refiere a la Comunidad Autónoma de Madrid hay que hacer mención al Decreto 48/2015, de 20 de mayo. En este Decreto, no solo no se complementa o enriquece la normativa anterior, sino que se reduce y se deja mucho más abierto a la interpretación. En el Decreto 1631/2006 aparece un apartado de competencias básicas dónde se enumeran cómo la música desarrolla cada una de las mismas. Esto es fundamental en nuestro análisis del currículo de música como desarrollo del pensamiento crítico al poder cotejar de manera sencilla cómo y qué habilidades y competencias básicas se fomentan en esta asignatura. Además, el Decreto 1631/2006 explica de forma más clara los bloques didácticos de expresión y percepción, por los que se elaboran los bloques de contenido (los cuales no varían en gran medida). Sin embargo, en el Decreto 48/2015, toda esta información o no aparece o lo hace de forma difusa.

En cuanto a la utilidad y beneficio que presenta el currículo de la asignatura en Bachillerato, Aracil, Brocal y Martínez (2011, pp. 6 y 7) explican:

Esta modalidad ofrece la vía necesaria a los alumnos que cursan estudios en el conservatorio y necesitan simultanearlos con su educación en los IES, ayudándoles a ampliar conocimientos dentro de su campo de interés y que al mismo tiempo les sean útiles en su futuro en las enseñanzas superiores, ya sean artísticas o universitarias. (...)

Así mismo, a los alumnos que realizan al mismo tiempo estudios de bachiller y en el conservatorio siempre les ha resultado difícil conciliar ambas actividades por la falta de relación entre ellas. Ahora, los alumnos que puedan aprovechar esta modalidad de bachillerato encontrarán en ella un complemento a su educación general, que se vincula con su formación en el conservatorio y amplía su campo de conocimiento.

Esto nos recuerda la necesidad de establecer claras diferencias en el currículo de enseñanza de música en general y en las especialidades de los estudios musicales profesionales ya que no tienen ni los mismos objetivos ni la misma metodología (Hargreaves et al., 2005, citado en Alsina).

En cuanto a la diferencia entre el currículo de música de secundaria y bachillerato, Aracil, Brocal y Martínez (2011) consideran que las materias del tercer ciclo, realizan una profundización sobre la disciplina mayor, ya que las asignaturas se dividen en las diferentes optativas, encontrándose asignaturas que se cursan en los conservatorios como análisis musical o historia de la música. Esto puede ser beneficioso tanto para el alumnado de conservatorio que quieran continuar con sus estudios musicales, como para el desarrollo de conocimientos en esta disciplina en aquellos que no estudien en un conservatorio o escuela de música pero que les interesen diferentes aspectos relacionados con esta materia.

4.4 Metodología del pensamiento crítico en la asignatura de música en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

En este apartado vamos a realizar un primer contacto con las posibles herramientas didácticas para el desarrollo del pensamiento crítico en la asignatura de música. Tendremos, para ello como referencia los siguientes libros: *Música: investigación, innovación y buenas prácticas* de Andrea Giráldez et al. (2010) y *Didáctica de la música* de Andrea Giráldez et al. (2012) respectivamente, ya que sirven de guías avaladas por el Ministerio de Educación sobre la metodología y didáctica de esta materia en ESO y Bachillerato.

Es fundamental que la educación musical se base en un principio que, a priori, puede parecer obvio, pero no por ello debe ser olvidado: “Enseñar música musicalmente” (Swanwick, 1999, citado en Alsina, 2012). Esto implica una metodología basada en la vivencia de la música y, por tanto, fundamentada en la práctica. Diferentes estudios e investigaciones así lo avalan (Green, 2002 y 2008; Small, 1995 y 2003; Hangreaves, Marshall y North, 2005).

Entre las muchas actividades para enseñar musicalmente, se debe potenciar la escucha activa musical atendiendo al perfil de audición del alumnado atrayéndoles y motivándoles a desarrollar su capacidad de entender este arte (Malbrán, 2012). Esta filosofía hace posible que la música pueda desarrollar de una manera eficaz habilidades y competencias básicas como el pensamiento crítico como ya hemos visto.

En su introducción Giráldez (2010), hace una reflexión sobre la continua formación del profesional docente. Señala que, especialmente en la sociedad actual, el docente debe adaptarse a la complejidad subyacente y cumplir una serie de objetivos (Giráldez, 2010, p.5): “Aprender a enseñar modos que no nos fueron enseñados, comprometerse con el aprendizaje profesional de manera continuada (...) y trabajar y aprender en grupos colegiales o desarrollar capacidades para el cambio, la resolución de problemas y el riesgo (Moneo, 2006, p. 79; Imbernón, 1994, o. 25).”

La autora señala la importancia (a la que ya hemos hecho referencia) de la formación de profesorado. En el caso de la enseñanza musical, el docente debe ser capaz de desempeñar sus habilidades interpretativas, compositivas, auditivas, etc. y, además, saber trasmitirla, al mismo tiempo que es capaz de evaluar el proceso de enseñanza. Por tanto, es muy importante que los docentes de música sean capaces, mediante un juicio crítico y sin olvidar los conocimientos rigurosos, poder evaluar la enseñanza musical para que esta pueda mejorar las capacidades del alumnado (Giráldez, 2010; Giráldez, 2012).

Siguiendo el orden establecido en el índice del primer libro mencionado, pasaremos a destacar diferentes cuestiones relacionadas con problemáticas de la metodología musical y su aplicación didáctica con respecto al pensamiento crítico:

1. Problemática en la docencia musical
2. Actividades en la educación musical
3. Actividades complementarias a la asignatura de música y su currículo
4. Autoevaluación docente

5. Formación de profesorado
6. Diversidad del alumnado
7. Uso de las TICs

Problemática en la docencia musical

En primer lugar, Pedreira (2010) señala un problema estructural en el Sistema Educativo con respecto a la educación artística. El autor defiende que este tipo de disciplinas no tienen el papel de relevancia que se merecen por sus múltiples virtudes en materia de aprendizaje, virtudes que ya hemos puesto de manifiesto en el apartado anterior. El autor señala una falta de reconocimiento social frente otras asignaturas, lo que hace que, en el reparto de horas lectivas, material y presupuesto, la asignatura de música suele ser la mayor perjudicada.

Además, Pedreira (2010) refrenda la idea de un analfabetismo artístico que impide analizar y valorar las virtudes educativas de la música, manteniendo una visión generalizada de que la música no es más que mero ocio. Esto tiene implicaciones muy importantes en el desarrollo del pensamiento autónomo, ya que existe un impedimento cultural que condesciende a la asignatura de música a no contribuir de manera directa al desarrollo del mismo.

Para paliar esta visión y desprestigio, Pedreira (2010) plantea la necesidad de una metodología musical basada en “aprender a aprender” para que el alumnado pueda ser consciente de la importancia de esta asignatura y poder darle el valor adecuado. Asimismo, el autor destaca la necesidad de dejar a un lado la excesiva profundización en contenidos que establece el currículo ya que no se pretende una profesionalización musical en el nivel de ESO y Bachillerato. El docente debe reflexionar sobre cómo debe enseñar y cuáles son los verdaderos objetivos de la educación musical en secundaria reflexionando sobre una serie de aspectos fundamentales (Pedreira, 2010, p. 14): “Despertar el interés por la música, enseñar a escuchar y educar en la apreciación musical, es decir, en la percepción, en la valoración afectiva y en la forma de conciencia intelectual de la música.”

Estos tres objetivos tienen una clara base crítica, se trata de que el alumnado sea capaz de establecer un criterio personal y, a la vez justificado con ciertos aspectos estilísticos y estéticos. Esto es importante a nivel intelectual pero también en el campo del autoconocimiento y, por tanto, en el desarrollo personal y autónomo, objetivo final de la educación.

En un plano diferente, Pedreira (2010) analiza la profesión de docencia y los problemas que puede presentar la misma a causa del propio profesor.

El autor afirma que, debido a tópicos de una visión social desinformada sobre las aparentes ventajas, comodidades y privilegios (a priori) que tiene el trabajo del profesor, algunas personas optan por esta opción como su camino profesional, lo cual puede traer problemas muy importantes en la formación del alumnado tanto a nivel conceptual como en la actitud. Para el desempeño docente es necesario que exista una predisposición importante al esfuerzo ya que (y especialmente en secundaria) la exigencia, la carga de responsabilidad y las situaciones son muy complejas. Por otro lado, señala cómo el desarrollo vital y la pérdida

de motivación (conocido como efecto *burnout*) e ímpetu en el trabajo puede ser un elemento que perjudique la labor y salud del docente. Por eso, es necesario una preparación psicológica frente a la falta de tolerancia de situaciones nuevas y una predisposición al gusto por la enseñanza. Unido a estos problemas, la falta de formación, que analizaremos más adelante, son retos que el docente debe afrontar a lo largo de su carrera profesional.

Pedreira (2010) señala que el docente de música no puede dejarse arrastrar por esta concepción social de asignatura de segunda categoría y, en consecuencia, caer en una evaluación laxa y excesivamente permisiva. El docente debe aplicar el pensamiento crítico en su docencia, para que su alumnado pueda desarrollarla, aunque ello suponga una calificación más baja o una mayor exigencia, es importante que la evaluación permita la mejora, más allá de una numeración determinada.

De la misma manera, el docente debe aplicar esta forma de pensar tanto en el aula como a la hora de establecer su posición dentro del centro con el equipo directivo y con el resto de profesorado. Al mismo tiempo, debe tener una actitud positiva a la crítica constructiva y la valoración de los compañeros para tratar de mejorar su labor docente.

Volviendo a los aspectos docentes, Pedreira (2010) señala la importancia de la creación de un clima óptimo para que se desarrolle una afectividad que permita el aprendizaje significativo, lo cual va unido a lo anteriormente dicho sobre la actitud crítica. Sin embargo, esta predisposición, igual que no puede caer en una excesiva premiosidad, no puede convertir al docente en una figura ni autoritaria, ni introvertida ni indolente.

El autor señala también el papel del medio en la labor docente y, aunque entendemos que es fundamental, el objetivo de este trabajo no es analizar esos factores, sino los elementos puramente relacionados con la metodología y la didáctica.

Pedreira (2010) señala cómo la relación con el alumnado y sus familias puede convertirse en un problema, ya sea por falta de disciplina ejercida en el entorno familiar, como por la sobreprotección, infravaloración o sobrevaloración. Todas las formas de relación en el entorno familiar afectan al alumnado que puede conllevar a una falta de disciplina o motivación que desarrollen conductas disruptivas en el aula. El docente debe prever este tipo de comportamientos a través de una organización de la actividad docente óptima y flexible a las posibles interrupciones. Así, es importante que el alumnado disruptivo obtenga o recupere la motivación y, para ello, el aprendizaje y el conocimiento debe ser significativo con la presencia fundamental de una lógica formal y una relación crítica con aspectos que tengan en cuenta el día a día del alumnado.

En cuanto a las actividades deben estar adaptadas, es decir, deben ser lo suficientemente exigentes para ser logradas sin caer en la excesiva facilidad para que pueda suponer un reto.

De la misma manera el planteamiento de objetivos realistas, una supervisión evaluativa constante y una atención lo más personalizada ayudará al desarrollo de la labor docente. Esto envuelve una gran implicación didáctica para no desviarse de los objetivos de la materia mientras gestiona diferentes cuestiones del aula al mismo tiempo. Por eso, como

señalaba Pedreira (2010) sin una motivación intrínseca es muy difícil mantener la exigencia que la docencia requiere.

Para realizar la tarea docente, es necesario una organización y programación lo más eficaz posible, basada en objetivos concretos, realistas y cumpliendo el currículo. Las programaciones, por tanto, cumplen un objetivo de guía que no solo permiten la mejor evaluación, sino que acoten el contexto para desarrollar la asignatura de la forma más crítica y óptima posible (Alsina, 2012).

Por último, Pedreira (2010) señala que una de las principales preocupaciones de los docentes es el trato con las familias. Aunque no es objetivo de este trabajo analizarlas, cabe señalar cómo pueden existir posibles desavenencias, tensiones y problemas que afectan, en general, a la actividad docente y en especial en asignaturas como la música, las cuales están infravaloradas socialmente.

Actividades musicales

Si se analiza el currículo de la materia de música y sus optativas en la ESO y Bachillerato se observará que dentro de estas disciplinas existen diferentes actividades educativas, pero, en definitiva, la enseñanza musical (como el resto de asignaturas) debe tener como principal objetivo el propio desarrollo del pensamiento y la autonomía. Para explicar esto Arostegui (2012, p. 36) introduce el término “pensamiento musical”:

La mayoría de los investigadores están de acuerdo en que el pensamiento creativo está canalizado por un problema y por la necesidad de solucionarlo. Mientras que, en Ciencias Naturales, Ingeniería, etc., el problema es algo muy concreto (...). En el caso del arte, el problema es más una “fuerza” la que conduce a una solución creativa. Más concretamente en música, la respuesta de esta fuerza se canaliza hacia la composición, la interpretación / improvisación, o la audición y análisis, todos ellos entendidos como los productos a conseguir que canalizan el proceso de creación y que son a la vez los resultados que proceden del pensamiento creativo.

Todas estas actividades colaboran para que, realizando diferentes funciones y teniendo diversas metas, se complementen en una formación completa no solo musicalmente, sino competencialmente (Small, 2003 citado en Alsina, 2012). Así, a continuación, analizaremos las áreas propias de la asignatura (Giráldez, 2012):

- La audición
- La interpretación
- La creación y la improvisación
- La reflexión
- La asimilación de conocimiento musical
- Uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante TICs)

La audición

A la hora de conocer los beneficios de esta área de la educación musical, podemos enumerar las habilidades que en el alumnado pueda desarrollar. Según Botella y Sanz (2016, p. 14) estas habilidades son: “explorar el entorno sonoro, escuchar y entender la música”.

Esto, según las autoras, atiende a una acción determinada, la escucha activa que permite el desarrollo de la capacidad de atención, memoria y análisis; elementos profundamente interesantes en el desarrollo de estructuras mentales que favorezcan el pensamiento crítico. Siguiendo en la misma línea para Botella y Gimeno (2015, p. 5):

La educación auditiva constituye una necesidad para la educación musical actual, dada la gran diversidad de emociones, sentimientos y afectos que se experimentan al vivir la experiencia musical, lo que sin duda favorece en los alumnos la confianza en sí mismos, el respeto a su persona y a los demás, el desarrollo del espíritu crítico, etc., componentes esenciales en la concepción de una educación verdaderamente integral, que supere el enfoque de la educación meramente constructivo-cognitivista, lo que constituye en realidad el fin último de la educación.

Es común el conocimiento de que la música provoca emociones en el oyente. Existen multitud de estudios que lo avalan, aunque no hay unanimidad respecto a su comportamiento, origen o funcionamiento (Jiménez, 2014; Juslim, 2003; Meyer, 1956; Juslin y Timmers, 2010 citados en Campayo Muñoz y Cabedo Mas, 2016). No obstante, sí que existe acuerdo en que la audición es un elemento fundamental en el autoconocimiento emocional y su regulación, lo cual está estrechamente ligado en los procesos del pensamiento crítico.

Interpretación

Existen dos formas de interpretación y práctica musical en la Educación Secundaria: La interpretación vocal e instrumental. Aunque existen diferencias significativas entre ambas, el objetivo es conocer los beneficios de estas prácticas en el desarrollo del pensamiento crítico en el alumnado, por lo que las consideraremos dentro de la misma actividad.

Esta área de la materia contribuye significativamente al desarrollo del pensamiento crítico porque la práctica instrumental tiene importantes efectos en el desarrollo del cerebro. Campayo y Cabedo (2016, p.130) recogen cómo los dos hemisferios del cerebro trabajan al mismo tiempo durante la interpretación musical, cada uno realizando una serie de tareas diferentes, pero complementarias:

HEMISFERIO IZQUIERDO	HEMISFERIO DERECHO
<ul style="list-style-type: none"> • Predominancia de análisis • Ideas • Lenguaje • Matemáticas • Preponderancia rítmica (base de los aprendizajes instrumentales) • Elaboración de secuencias • Mecanismos de ejecución musical • Pronunciación de palabras para el canto • Representaciones verbales 	<ul style="list-style-type: none"> • Predominancia de síntesis • Percepción del espacio • Percepción de las formas • Percepción de la música • Emisión melódica no verbal (intervalos, intensidad, duración, etc.) • Discriminación del timbre • Función video-espacial • Intuición musical • Imaginación musical

Ilustración 8: Actividades durante la interpretación musical en los dos hemisferios del cerebro (Lacárcel Moreno, 2003 citado en Campayo Muñoz y Cabedo Mas, 2016, p.130)

Por lo tanto, durante este tipo de actividades se perciben, analizan, evalúan, se deciden y se ejecutan numerosas acciones en un tiempo muy corto, lo cual produce un gran desarrollo cognitivo y profundamente relacionado con otras habilidades mentales, como la reflexión y el pensamiento abstracto.

Así, la práctica de un instrumento de forma regular permite cambiar y estructurar el cerebro. Campayo Muñoz y Cabedo Mas (2016, p.130) explican:

La estructura del cerebro, que hace referencia a la arquitectura cerebral, y las funciones cerebrales, que determinan la forma en la que el cerebro procesa la información, envía mensajes y trabaja según la estructura cerebral, están estrechamente relacionadas, de manera que al cambiar la estructura del cerebro también cambia la forma de enviar los mensajes y viceversa (Collins, 2012).”

Es decir, cuando se reordena la estructura mental, también lo hacen las ideas, aclarando y permitiendo mayor claridad interpretativa.

Collins (2012, citado en Campayo y Cabedo (2016) afirma que la práctica de la interpretación permite (especialmente en niños y adolescentes) el desarrollo de estructuras cognitivas que favorecen la asimilación de información. Asimismo, aquellas personas que practican algún instrumento obtienen beneficios en diferentes características o habilidades mentales como la organización, la perseverancia, la responsabilidad, la concentración, la disciplina, el sentido de logro. Sin embargo, nos interesa cómo esto afecta a la conducta crítica. Muchas de las características o procesos mencionados están relacionadas con la reflexión crítica, por lo que sí que están claramente relacionadas. No obstante, esto no siempre puede ser positivo, ya que una actitud excesiva crítica o perfeccionista con uno mismo (o con el resto del alumnado) en la interpretación puede minar la autoimagen o la confianza. (Campayo y Cabedo, 2016)

Por otro lado, la interpretación permite un desarrollo de la automotivación que retroalimenta la práctica y, en consecuencia, sus beneficios. A nivel emocional supone un gran estímulo y regulado ya que esta práctica permite la conexión y concienciación de esas emociones con diversos conocimientos (Campayo y Cabedo, 2016). El contacto directo con la teoría musical y su conocimiento también ampliará la información para generar un desarrollo de habilidades mentales relacionadas con la inteligencia matemática, lingüística, motora, social...

No obstante, la interpretación tiene una serie de limitaciones. Por un lado, requiere de una práctica regular, perdiendo muchas veces su carácter intuitivo. Por otro lado, la necesidad de un conocimiento teórico que, a menudo, frena la motivación del alumnado. Por eso, es fundamental que esta educación se base en la experiencia práctica evitando la desmotivación del mismo. En tercer lugar, la didáctica de la interpretación debe estar bien estructurada, para no caer en un desorden organizativo que impida el desarrollo óptimo. Por último, la dependencia de recursos materiales a veces dificulta la práctica, por lo que es labor del docente que todo el alumnado pueda participar entendiendo el contexto social y económico del aula (Herrera y Llanes, 2012).

Creación musical e improvisación

La importancia de la creación en la educación musical en secundaria no solo está en que el alumnado sea capaz de tener unos conocimientos musicales o habilidades compositivas, sino en desarrollar esos procesos mentales que permiten llevarla a cabo. La creación y la improvisación son disciplinas estrechamente ligadas a la creatividad, la cual, es (como ya hemos visto) fundamental en el proceso de pensar de manera crítica.

En la Universidad Estatal de Minnesota, Karen Boubel ejecuta un proyecto relacionado con el pensamiento crítico en el proceso de escritura musical. En proyecto, Boubel (2006) antes de componer música propone que los estudiantes deben reflexionar en su preparación para el trabajo de composición, asegurándose de que reflexionan sobre qué elementos poseen en cuanto a creatividad, decisión, autoconfianza y la necesidad de búsqueda de formas distintas. Es decir, necesitan pensar críticamente antes de comenzar a escribir sus ideas musicales. En el siguiente escenario, los estudiantes investigan el sonido y, al mismo tiempo componen música mientras participan en un proceso de análisis, evaluación, revalidación y reflexión. La tarea de composición se completa con la autoevaluación del alumnado-compositor.

Otras propuestas como la de Cuevas (2013) muestran que, mediante la composición, el alumnado es capaz de asentar conocimientos teóricos mediante la actividad compositiva de manera eficaz. Además, la actividad incentiva la expresividad, la observación desde otros puntos de vista y la toma de decisiones en grupo ayudan a que en este aprendizaje se utilice el pensamiento crítico. Todo esto, como ya se ha observado, fomenta una estructuración mental que favorece esa reflexión crítica tanto cognitiva como intelectualmente.

Por último, el desarrollo de la improvisación como elemento fundamental en la creación según Andreu y Gómez (2018), ha sido investigado estos últimos años con gran insistencia debido a sus consecuencias positivas tanto en la composición como en el efecto en el desarrollo del pensamiento creativo del alumnado, habilidades analíticas y de procesos de aprendizaje. La improvisación es una actividad muy útil para desarrollar destrezas en cuanto a la toma de decisiones rápidas, pero también de interacción social, capacidades fundamentales en el desarrollo del pensamiento reflexivo del alumnado (Berrade, 2012).

Reflexión

A continuación, analizaremos la reflexión en la asignatura de música, entendiendo por reflexión como la puesta en común entre el alumnado sobre aspectos musicales. Por tanto, y como ya se hemos mencionado en este trabajo, es fundamental la mayéutica en la tarea docente musical. Botella y Sanz (2016, p.11) explican:

No se trata únicamente de transmitir conceptos o de obtener una respuesta correcta sino de descubrir el conocimiento para conseguir asimilarlo mediante la reflexión. Por tanto, es necesario plantear escenarios de comunicación. (...) permitiendo el diálogo y el análisis compartido donde todo el alumnado participe de estos argumentos y aporte

nuevos razonamientos para reflexionar, consiguiendo así un conocimiento cualitativo y efectivo.

También hemos comentado a lo largo del trabajo que en este diálogo el papel del docente es fundamental, siendo este una guía y un modelo del que se pueden extraer conclusiones y aprendizajes de valores que fomenten el espíritu crítico.

Por otro lado, en la música, al ser una disciplina artística y humanística, no existen verdades absolutas, prestándose con facilidad al debate tanto estético, intelectual y cultural que permita la puesta en común de ideas que desarrollen aquellos valores y actitudes del alumnado propio para este tipo de pensamiento. Para ello, la relación discursiva ente música y lenguaje puede ayudar el desarrollo de la argumentación ya sea a través de la reflexión y del análisis como de la escucha activa y la asimilación del contenido (Malbrán, 2012).

Asimilación del conocimiento musical

Con respecto a la relación entre el desarrollo del pensamiento crítico y el dominio del conocimiento, Albertos y de la Herrán (2018) destacan 4 enfoques:

- General; se separan ambas actividades
- De inmersión: introduce de manera implícita el tratamiento del pensamiento crítico en una asignatura concreta.
- De infusión: se introduce y se hace de forma explícita
- Mixto: combinar diferentes enfoques.

Teniendo en cuenta esto, cabe preguntarse cuál de estos enfoques son los más útiles para la docencia de la asignatura de música en el objetivo del desarrollo del espíritu crítico y autónomo. Además, conocer si su conocimiento teórico fomenta la reflexión crítica y qué enfoques permiten la mejor reflexión sobre sí mismo. Ante estas preguntas, podemos citar lo dicho ya en el apartado sobre la reflexión y cómo al ser una disciplina artística tiene elementos que admiten muchos debates, pero, la teoría musical fomenta habilidades lingüísticas, científicas y matemáticas por lo que se podría elaborar un estudio crítico-científico al mismo tiempo que una visión creativa y reflexiva de forma eficaz.

Resulta interesante que esa dualidad en la materia de conocimiento de la asignatura podría permitir (con la metodología oportuna) un estudio crítico mediante la explicación de conceptos, es decir, a través de la ya mencionada enculturación.

A la hora de establecer un criterio y un hábito de información necesario para el pensamiento crítico, resulta importante conocer las características, procesos y elementos de la música. Como defienden Botella y Sanz (2016, p. 17): “También podemos afirmar que el desarrollo del sentido crítico se lleva a cabo reflexionando a partir de la información proporcionada en el conocimiento musical y artístico que se ha adquirido desde un compromiso social.”

Implícito a este conocimiento teórico-cultural, debe ir un análisis musical. Así, estudiando el Real Decreto 1105/2015, por el que se establece el currículo de ESO y Bachillerato, se afirma que el análisis musical (RD1105/2015, p.454):

Permite entender la música en toda su dimensión y poder disfrutarla en profundidad; su objetivo es comprender por qué una obra musical fue compuesta de una determinada manera y no de otra, qué estaba pensando el compositor para llevarla a cabo y qué forma concreta le dio, teniendo en cuenta las características estilísticas e históricas que le condicionaron.

Es decir, el análisis permite al alumnado conocer los procesos técnicos por los que se ha compuesto una obra o pieza musical. Además, esta práctica se adecúa tanto a un ejercicio intelectual como auditivo. Por tanto, permite no solo tener un conocimiento más profundo de la teoría musical, sino que contribuye de manera directa a habilidades de observación, evaluación, comparación, destrezas mentales y cognitivas necesarias en el proceso de crítica.

El pensamiento crítico requiere de una evaluación, la cual necesita una previa observación y un análisis de esa información. El análisis musical fomenta la práctica o el desarrollo de habilidades que permitan discernir los componentes de una idea, argumento, acción... Así, con la música y su compleja formación, permite un análisis de los componentes estructurales, armónicos, melódicos, rítmicos y emocionales.

Mediante el análisis y una fundamentación del mismo, se crea una serie de parámetros críticos que permiten la comparación más adecuada de la realidad por lo que esta área de la música será fundamental en esa misión.

Por último, es importante la aproximación a los conceptos básicos de la música, permite establecer una relación entre la música y la experiencia personal del alumnado, desarrollando objetivos educativos tan importantes como el autoconocimiento o la autoimagen, pero esto solo se dará si existe una metodología basada en la reflexión y el uso de herramientas didácticas activas e innovadoras (González y Riaño, 2012).

Actividades complementarias

Galán (2010) señala la importancia de las actividades complementarias en la educación musical en ESO y Bachillerato. Sin embargo, en este trabajo no vamos a analizar las actividades extraescolares por su carácter no curricular ya que se escapa del campo de estudio de este trabajo. No obstante, cabe señalar que sí que presentan grandes similitudes con las actividades complementarias en muchas ocasiones.

Este tipo de actividades, ya sea atendiendo al currículo o de manera complementaria, son una herramienta eficaz en la metodología, siendo en la asignatura de música aún si cabe más fundamentales debido a su carácter vivencial y práctico.

Dentro de las actividades complementarias en la asignatura de música, Galán (2010) señala tres tipos: los conciertos pedagógicos, los talleres y proyectos musicales y las actividades interdisciplinarias.

Sin entrar en análisis profundos sobre estas ya que no son el objetivo de este trabajo, las virtudes de estas actividades en el desarrollo del pensamiento crítico son las siguientes.

En cuanto a los conciertos didácticos, Galán (2010) señala diferentes planos de aprendizaje. Por un lado, está el desarrollo de habilidades como aprender a escuchar y la sensibilidad musical que conlleva. De igual manera, la conciencia sobre el silencio, la

relajación, atención o la memoria son características necesarias a la hora de plantear un desarrollo del espíritu crítico y son susceptibles a este tipo de actos. Por otro lado, los conciertos son actividades que requieren un comportamiento determinado que permite incluir valores como el respeto, la empatía por el trabajo de los artistas y otras como el disfrute de una actividad intelectual, todas ellas fundamentales en el desarrollo de actitudes democráticamente eficaces.

En cuanto a los talleres musicales, se pueden desarrollar áreas como la audición, la creación y la interpretación (Stefani, 1987, citado en Galán, 2010, p. 115):

También tocando nos expresamos. Los expresivos son sobre todo aquellos que improvisan: ellos se lo piensan, lo tocan y a veces sólo ellos lo escuchan. Son los músicos de jazz y los de rock, pero también los románticos, Schumann y Schubert. Y luego los niños y jóvenes, cuando descargan la emotividad y la fantasía a través de los instrumentos y hacen expresivos los objetos sonoros.

Así, este tipo de actividades incentivan la análisis, autoconocimiento y expresión emocional, aspecto fundamental en el desarrollo y madurez adolescente.

Por último, de igual manera, las actividades interdisciplinares permiten una reflexión conjunta con otras disciplinas. Además, su sentido más práctico y atractivo hace que el aprendizaje sea más significativo y, por lo tanto, más útil en el desarrollo de actitudes críticas y reflexivas.

Autoevaluación

Como ya hemos visto, el carácter metacognitivo del pensamiento crítico es una de sus características fundamentales. Además, la evaluación de sus predisposiciones, procesos y conclusiones es fundamental para garantizar la mayor objetividad en la reflexión.

Por otro lado, ya hemos mencionado que la metodología y la práctica de la docencia del pensamiento crítico deben presentar las mismas características críticas, por eso es fundamental en cualquier asignatura que pretenda desarrollar este tipo de razonamiento que exista una autoevaluación del aprendizaje eficaz y, especialmente de la labor docente.

Alsina (2010, p. 157) resume la necesidad de la autoevaluación docente:

Admitámoslo: la autoevaluación es indispensable porque somos parte del progreso educativo y, afortunadamente, éste es un trayecto sin fin. De la misma manera que no podríamos pensar, por ejemplo, en un médico que no tuviera actualizado su vademécum, en un abogado que no conociera la última disposición transitoria del derecho civil, o en un arquitecto que no estuviera al día de los últimos materiales de construcción, debemos considerar que el profesorado es un profesional que se encuentra inevitablemente inmerso en una constante necesidad de actualización.

Por tanto, la autoevaluación es una herramienta de regulación fundamental en la didáctica y en la labor que este trabajo estudia. En el caso concreto de las enseñanzas musicales y artísticas, muchas veces la evaluación es compleja, sin embargo, es trabajo del docente llevarla a cabo con rigor. Gracias a esta evaluación se podrán conocer los posibles

errores metodológicos o didácticos y necesidades del alumnado para poder mejorar la calidad de la educación.

Formación del profesorado

No se encuentra entre los objetivos del trabajo evaluar la formación actual del profesorado de secundaria en la materia de música, aunque nos acercaremos a diversas cuestiones ya que es un aspecto muy complejo y se escapa del marco que se eligió al principio del mismo. No obstante, se pretende realizar futuras investigaciones en relación a la formación del profesorado de música de educación secundaria y el desarrollo del espíritu crítico.

Pedrerá (2010) refleja cómo, en general, la mayor parte de los docentes de música en ESO y Bachillerato no tienen la formación adecuada salvo por un curso formativo o el Máster de Formación de Profesorado (antigua capacitación pedagógica). La gran mayoría provienen del conservatorio o de carreras relacionadas con las ciencias de la música, donde no existe esa formación pedagógica. Por tanto, la mayor parte de dicha formación viene de la experiencia docente.

Por otro lado, lo que antes se consideraba la capacitación pedagógica, y en la actualidad el Máster de formación, tiene que cumplir con una homogenización de la gran diversidad de carreras de las que derivan los docentes de música. Esta homogenización provoca que no haya una verdadera profundización pedagógica, requiriéndose cursos de especialización posteriores para lograrla, lo cual deja en manos de la voluntad del docente su formación.

Todo esto, y así lo refleja Pedrerá (2010), reaviva el debate de si los profesionales docentes deben ser especialistas pedagógicos en cuanto a conocimientos y herramientas, lo que, a su vez, haría que el profesorado tuviera más control sobre el aula. Pero si esta especialización se basa en conceptos teóricos y no en prácticas innovadoras concretas no servirá de mucho. Por eso, de las Cuevas (2010) resalta la importancia del prácticum en el Máster de formación de profesorado ya que, a través de este periodo se pueden observar, analizar y probar diferentes aspectos docentes con el fin de establecer un criterio y una mejora en el futuro aula.

Diversidad del alumnado

Sin duda, este punto es fundamental en el carácter integrador de la música. Así, en el objetivo del desarrollo de habilidades para la reflexión crítica es necesario atender a diferentes aspectos.

En primer lugar, la asignatura de música (debido al currículo de secundaria) empieza en 2º curso de ESO y, por tanto, existe un vacío de un curso que puede provocar diferencias muy significativas en el nivel de conocimiento musical. Por lo tanto, el profesor debe adaptar los materiales y conceptos para que todo el alumnado pueda participar sin perderse ni aburrirse (Herrera y Llanes, 2012).

Por otro lado, atender las necesidades educativas del alumnado procedente de otros países y culturas será fundamental, al mismo tiempo que se respeta las identidades culturales,

sociales y personales de cada uno. Y, de igual manera, aquellas aulas donde exista alumnado con necesidades educativas especiales se debe realizar las adaptaciones curriculares correspondientes para el desarrollo justo e igualitario de las competencias (Herrera y Llanes, 2012).

A través del carácter creativo, artístico y práctico de la música, se pueden tratar muchos temas integradores en el aula mediante las herramientas didácticas óptimas, permitiendo la reflexión tanto individual como grupal frente a esa diversidad a través de la música. Esta reflexión crítica, resulta tremendamente útil en la sociedad plural y diversa en la que vivimos y, por tanto, será de gran utilidad en el desarrollo de individuos respetuosos, empáticos, tolerantes y socialmente responsables.

Uso de las TICs

El uso de tecnologías de la información y la comunicación permite un gran conocimiento de elementos a los que acceder a la información y desarrollar una capacidad crítica de usarlos. En la asignatura de música este uso puede encontrarse en diferentes actividades (Díaz, 2012).

En primer lugar, en la escritura se puede desarrollar estas capacidades a través de interfaces y recursos de Internet. De igual manera, en la interpretación, audición y creación puede haber un uso de este tipo de herramientas.

No obstante, como cualquier herramienta metodológica depende del objetivo final por el que se realiza una actividad. Por tanto, es tarea del docente no solo organizar actividades que permitan aumentar los conocimientos musicales o desarrollar capacidades de uso de estas tecnologías sino de cómo estas pueden ayudar en el desarrollo de la autonomía del alumnado (Herrera y Llanes, 2012).

5 Conclusiones

A lo largo del trabajo se han analizado diferentes aspectos relacionados con el pensamiento crítico en la educación a través de un corpus documental que enmarca el estado de la cuestión tanto en los aspectos puramente teóricos como metodológicos. El objetivo de este recorrido era servir de base teórica a estudios futuros que puedan ser aplicados en las aulas de secundaria e investigaciones relacionadas con el tema en cuestión. Hay que tener en cuenta que se ha realizado un estudio puramente teórico debido a la limitación del tamaño del trabajo y la situación de pandemia, de ahí que se optará por una revisión bibliográfica.

Las ideas que subyacen en relación a los objetivos planteados al principio del mismo se sintetizan en las siguientes conclusiones.

En primer lugar, podemos observar el carácter complejo del pensamiento crítico. La gran cantidad de definiciones planteadas por numerosos especialistas hace difícil establecer una única concepción. Sin embargo, en la aproximación realizada, podemos afirmar que el pensamiento crítico es tanto una habilidad como una predisposición al aprendizaje y al desarrollo del conocimiento. No obstante, es importante señalar que la comprensión de sus elementos y diversas formas permite un mayor conocimiento del mismo, lo cual es fundamental en la metodología y su aplicación didáctica.

Por otro lado, se buscaba conocer la situación del desarrollo de la reflexión crítica en el Sistema Educativo Español a través de su normativa. Mediante este acercamiento hemos podido extraer diferentes ideas interesantes. En primer lugar, la necesidad de educar bajo el pensamiento crítico es fundamental en el desarrollo de individuos autónomos, independientes y socialmente democráticos. Para ello, es esencial el papel del docente, aplicando una pedagogía crítica (incluyendo la metodología y su práctica en la didáctica) donde impere el desarrollo de la motivación por aprender más que la mera memorización de información. Para llevar a cabo esta labor, es fundamental la formación del profesorado y el uso de metodologías innovadoras y prácticas.

En segundo lugar, en la normativa actual no destaca una especial apelación directa al pensamiento crítico aunque sí de forma indirecta, especialmente a través del desarrollo de las competencias básicas. Dentro de los propios fines de la educación y, así lo comparten la mayoría de los expertos, el pensamiento crítico debe ser un pilar fundamental. Sin embargo, en España y en la Comunidad Autónoma de Madrid parece estar en un segundo plano si atendemos tanto a la normativa como a los resultados de diferentes estudios citados en el texto. Esto no tiene por qué significar que el alumnado de esta región sea menos crítico. Para responder a esa afirmación deberíamos realizar un estudio de otro tipo. No obstante, este proyecto deja la puerta abierta a una futura investigación en esta línea para conocer el contexto de la didáctica del pensamiento crítico a nivel práctico en las aulas de ESO y Bachillerato.

Otro de los objetivos del trabajo era conocer la relación entre el pensamiento crítico y el creativo. Como se ha comentado, la relación de diferentes aspectos teóricos (pedagógicos y

psicológicos) y prácticos (metodológicos y didácticos) de estos dos tipos de pensamiento, parece ser muy útil para la mejora docente en el ámbito de la educación.

Así, la reflexión crítica necesita de la creatividad para complementarse. La visión imaginativa, la capacidad de creación y la asimilación de la subjetividad complementa la parte objetiva, científica y racional de la crítica. Por eso, asignaturas que fomenten el pensamiento creativo ayudan al razonamiento crítico animando a actuar o reflexionar de formas más efectivas y desarrollando capacidades cognitivas útiles en ambos procesos mentales. Y, por eso, la asignatura de música, al ser una materia profundamente creativa en sus actividades, permite la reflexión crítica y fomenta las habilidades mentales para su desarrollo. No obstante, los autores citados coinciden en la necesidad de la aplicación de una metodología y didáctica activa, innovadora y crítica para conseguir este objetivo, sino no se producirá el aprendizaje reflexivo ni significativo de estas habilidades. Por lo tanto, es tan necesaria la creatividad en la didáctica del pensamiento crítico como la reflexión crítica en la metodología y didáctica de la música en ESO y Bachillerato.

Mediante la música, el desarrollo del autoconocimiento (especialmente emocional), la asimilación de conceptos fundamentales en la cultura, el impulso de habilidades sociales y el desarrollo de estructuras mentales y cognitivas permite que el alumnado evolucione, madure y tenga conciencia de su individualidad a partir de un proceso crítico. Por tanto, la música tiene gran importancia en este desarrollo crítico, lo cual contrasta con la disminución de carga lectiva que ha sufrido esta asignatura durante los últimos años.

Como se observa tanto en la legislación como en el currículo, estos últimos años con la LOMCE ha habido una pérdida de protagonismo de la materia. Esto podría indicar muchas consecuencias, tanto en el conocimiento musical como en competencias y habilidades básicas en el alumnado. Sin embargo, no podemos afirmar con rotundidad que esto sea así ya que, el marco planteado por los objetivos es limitado. No obstante, resulta interesante la posibilidad de una futura investigación en esta línea.

La música, como hemos visto, permite el desarrollo del pensamiento crítico tanto por sus acciones reflexivas y de carácter teórico como por sus actividades creativas (interpretación, creación, audición o improvisación). De la misma manera, la asignatura de música es fundamental en el desarrollo de competencias como el uso de TICs y es adaptable a las necesidades individuales del alumnado. Esto es fundamental para entender el papel de la música en la educación actual y del futuro.

Otro de los aspectos observados es, como ya se ha comentado, la importancia del papel del docente en el proceso de desarrollo del pensamiento crítico en la materia de música. Para ello, aunque solo nos hemos introducido en su análisis, hemos podido observar cómo resulta fundamental la formación de profesorado para dotar a estos de herramientas metodológicas y didácticas para el desarrollo de individuos reflexivos, a través de actividades profundamente creativas, prácticas y significativas. Hay que tener en cuenta que la mayoría de docentes de música de secundaria provienen de carreras donde no han tenido formación pedagógica salvo el Máster de Formación que deben realizar para poder ejercer en centros de secundaria (incluso provienen de una metodología tradicional bastante extendida en los conservatorios de música). Aunque no es objetivo del trabajo analizar este fenómeno y, por

tanto, no se tiene toda la información necesaria para ello, sería conveniente poder evaluar en un futuro este aspecto de cara a mejorar la educación musical tanto en secundaria como en primaria y enseñanza especializada.

Todo esto, junto a otros factores hacen que esta tarea no sea sencilla, por eso, se requiere de un compromiso y responsabilidad a la altura del reto. Recogiendo de nuevo a Freire y su concepción de labor social de la educación, el docente debe educar individuos en competencias y no en meros conocimientos para que puedan ser capaces de responder ante la sociedad que les rodea.

Siguiendo con la tesis de las inteligencias múltiples de Gardner, podemos entender que la música es una de las pocas asignaturas capaces de desarrollar cada una de las inteligencias múltiples y, en consecuencia, podría fomentar uno de los desarrollos más equilibrado en una misma materia. Este proceso permite obtener más herramientas mentales, argumentativas, informativas y emocionales para poder sustentar un pensamiento crítico basado en la empatía, respeto, curiosidad intelectual, creatividad y valores democráticos al mismo tiempo que se aprenden aspectos relacionados con la cultura y la sociedad.

Para concluir, es deber de los docentes la reivindicación y defensa del papel de esta materia en el desarrollo del pensamiento crítico en el alumnado de ESO y Bachillerato para educar individuos autónomos y socialmente responsables.

6 Referencias

- Abel Souto, M (2011). Desde la literatura, ópera, cine y televisión hasta las ciencias jurídicas y el derecho penal mediante la nueva técnica pedagógica del aprendizaje basado en problemas. *Dereito*. 20, (2): 183-205 (2011) ISSN 1132-9947
- Acosta Muñoz, M. (2018). El pensamiento crítico y las creencias religiosas. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 24(1), pp. 209-237. DOI: <http://doi.org/10.17163/soph.n24.2018.06>
- Albertos Gómez, D. y de la Herrán Gascón, A., (2018). Desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación secundaria: diseño, aplicación y evaluación de un programa educativo. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 22 (4), pp. 197-214. DOI:10.30827/profesorado. v22i4.8416
- Aprendemos Juntos, (12 de mayo de 2018). Versión Completa. Robert Swartz: Aprendiendo a pensar y pensando para aprender. [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=khAUy7FCjDA>
- Aracil Pérez, J., Brocal Verdú, A. y Martínez Vargas, J. (2011). Proyectos de innovación en el área de música. Análisis de buenas prácticas y nuevas estrategias metodológicas. María Teresa Tortosa Ybáñez (coord.), José Daniel Álvarez Teruel (coord.), Neus Pellín Buades (coord.) *IX Jornades de xarxes d'investigació en docència universitària. Disseny de bones pràctiques documcents en el context actual*. pp. 1384 a 1395.
- Arostegui Plaza, J. L. (2012). El desarrollo creativo en Educación Musical: del genio artístico al trabajo colaborativo. *Educação (UFSM)*, 37(1), pp. 31-44. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/198464443792>
- Aspirilla, L. (2015). Educar en la música: una aproximación crítica al talento y la educación musical. *Aula*, 21, 63-83. DOI:10.14201/aula2015216383
- Botella Nicolás, A. M. y Adell Valero, J.R. (2015). Una propuesta experimental en la enseñanza de la música de secundaria. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*. 11 (1), pp. DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.mavae11-1.peem>
- Botella Nicolás, A. M. y Gimeno Romero, J. V. (2015). Psicología de la música y audición musical. *El artista: revista de investigaciones en música y artes plásticas*, 12, p. 87-98. ISSN-e: 1794-8614
- Botella Nicolás, A. M., y Sanz Cuquerella, E. (2016). Desarrollar la perspectiva crítica en la educación artística. La audición musical en Rachmaninov. *El artista* (13), pp. 1 a 20.
- Boubel, K. (2006) *Critical Thinking in the Process of Writing Music*. Minnesota State University, Mankato.
- Campayo Muñoz, E. A. y Cabedo Mas, A. (2016). Música y competencias emocionales: posibles implicaciones para la mejora de la educación musical. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*. 13. pp. 124-139.

- Cardoso Gomes, C. M., Guerreiro Figueiredo, M. J., Bidarra, J., y Cardoso Gomes, J. D. (2014). Project "flappy crab": An edu-game for music learning. *International Association for the Development of the Information Society*. Recuperado de ERIC Recuperado de: <https://search.proquest.com/docview/1720063221?accountid=14478>
- Castillo Vaquer, C. y Gil Fernández, R. (2014). Fomento del pensamiento crítico a través de la enseñanza de las ciencias sociales en 4º de ESO. (Trabajo fin de Master) Universidad Internacional de La Rioja. Barcelona.
- Cuevas Romero, S. (2013). La composición musical creativa como lenguaje y medio de expresión en Educación Secundaria Obligatoria. *III Jornadas de Innovación Docente. Innovación Educativa: respuesta en tiempos de incertidumbre*. Universidad de Sevilla, Facultad de Ciencias de la Educación. ISSN: 978-84-939704-9-9
- Dewey, J., (1998). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo*, Barcelona, España: Paidós.
- España. Decreto 48/2015, de 14 de mayo, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado, 20 de mayo de 2015, núm. 118, pp. 10 a 309.
- España. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, 10 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 97858 a 97921.
- España. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, de 4 de mayo de 2006, núm 106, pp. 17158 a 17207.
- España. Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Boletín Oficial del Estado, de 29 de enero de 2015, núm 25, pp. 6986 a 7003
- España. Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, 3 de enero de 2015, núm. 3. Sec. I., pp. 169 a 546
- Fernández- Ríos, L. y Buela-Casal, G. (2009), Standards for the preparation and writing of Psychology review articles. *International Journal of clinical and Health Psychology*, 9 (2), pp. 329-344. [fecha de Consulta 18 de mayo de 2020]. ISSN: 1697-2600. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337/33712028010>
- Finkel, D., y Barberá, O. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Freire P. e Illich I. (1986). *Autocrítica de Paulo Freire e Ivan Illich*. Buenos Aires, Argentina: Búsqueda.
- García- Vélez, T. y Maldonado Rico, A. (2017). Reflexiones sobre la inteligencia musical. *Revista Española de Pedagogía*, 75 (268), pp. 451 a 461. DOI: <https://doi.org/10.22550/REP75-3-2017-08>

- Giráldez, A. (coord.), Alsina, P., de las Cuevas, C., Díaz, M., Flores, S., Galán, M.A., Garramendi, B., González Mendizábal, I., Murillo, A., Nuez, C., Ortega, M., Pedrera, S. (2010). *Música: Investigación, innovación y buenas prácticas*. Graó. Barcelona.
- Giráldez, A. (coord.), Alberdi, A., Alsina, P., Aranguren, A.I., Berrade, J., Díaz Lara, G., González Fernández, N., Herrera, L. M., Llanes, R., Malbán, S., Ramírez de Loaysa, A., Riaño, M. E. (2012). *Didáctica de la música*. Graó. Barcelona.
- González-Moreno, P. A. (2011). La música como alternativa metodológica en el aula. 1a *Conferencia en Educación y Familia, Colegio Vista Hermosa*, Ciudad de México.
- Heid, H. (2004). The Domestication of Critique: Problems of Justifying the Critical in the Context of Educationally Relevant Thought and Action. *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 38, No. 3, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.0309-8249.2004.00388.x>
- Herrero, J. C. (2018). *Elementos del pensamiento crítico* (2a. ed.). Marcial Pons Ediciones Jurídicas y Sociales, Madrid.
- Kokkidou, M (2013). Critical Thinking and School Music Education: Literature Review, Research Findings, and Perspectives. *Journal for Learning Through the Arts*. 9 (1), Recuperado de <https://eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=EJ1018310>
- Klimenko, O., Aristizábal, A., Restrepo, C. (2019). Pensamiento crítico y creativo en la educación preescolar: algunos aportes desde la neuropsicopedagogía. *Revista Katharsis*, 28: 59-89, DOI: <https://doi.org/10.25057/25005731.1258>
- Lage Gómez, C. (2016). *Música e imágenes: un estudio de investigación acción sobre creación musical en tercero de educación secundaria obligatoria* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Lipman, M. (1997) *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre. p. 366. DOI: <https://doi.org/10.18172/con.416>
- León, J., Núñez, J. L., Ruiz-Alfonso, Z. y Bordón, B. (2015). Rendimiento académico en Música: efecto de la motivación intrínseca y el pensamiento crítico. *Revista de Psicodidáctica*, 20(2),377-391. [fecha de Consulta 18 de marzo de 2020]. ISSN: 1136-1034. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=175/17541412010>
- Marciales Vivas, G.P. y Santiuste Bermejo, V. (2003) *Pensamiento crítico: diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Mendivil Trelles de Peña, L. G. (2010). Reflexiones acerca del discurso y la práctica pedagógica en educación musical. (*Pensamiento*), (*palabra*) *Y Obra*, 4(4), pp. 57-64.
- Minte- Münzenmayer, A. e Ibagón-Martín, N. J. (2017), Pensamiento crítico: ¿competencia olvidada en la enseñanza de la historia? *Entramado*, 13(2), p. 186-198 DOI: <http://dx.doi.org/10.18041/entramado.2017v13n2.26228>
- Moreno-Pinado, E.E., y Velázquez Tejada, M.E., (2017). Estrategia Didáctica para Desarrollar el Pensamiento Crítico. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad,*

- Eficacia y Cambio en Educación*, 2017, 15(2), 53-73. DOI: <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.2.003>
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Santillana, París.
- O'Neill, S. A., y Green, L. (2001). Social groups and learning in music education. *BERA Music Education Review Group. Mapping Music Education Research in the UK*. pp. 26-31. Southwell Notts: British Educational Research Association Recuperado de <http://www.criticalthinking.org/>
- Paul, R. y Elder, L. (2005). Guía para los Educadores en los Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico. *The foundation for Critical Thinking*. Recuperado de <http://www.criticalthinking.org/>
- Paul, R. y Elder, L. (2006). The Miniature Guide to Critical Thinking: Concepts and Tools. *The Foundation for Critical Thinking*. Recuperado de <http://www.criticalthinking.org/>
- Penagos-Corzo, J.C. (2018). Psicobiología de la Creatividad, Emociones y Actitud Creativa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(2), pp. 33-46. DOI: <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.2.002>
- Peña Miranda, C.A. y Cosi Cruz, E. (2017). Relación entre las habilidades de Pensamiento Crítico y Creativo y el Aprendizaje autónomo en estudiantes de la Facultad de Ciencias Matemáticas. *Pesquimat*, 20 (2), pp. 37-40. DOI: <https://doi.org/10.15381/pes.v20i2.13965>
- Pérez Gómez, Ángel I. (2014). Evaluación externa en la LOMCE. Reválidas, exclusión y competitividad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(3),59-71. [fecha de Consulta 22 de mayo de 2020]. ISSN: 0213-8646. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274/27433841005>
- Raso, F., y Santana Aranda, D. (2019). Percepciones del futuro pedagógico sobre la metodología de enseñanza de la creatividad. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 17(1), 73-89. DOI: <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.1.005>
- Rodrigo, M. D. M., y Fernández, I. M. G. (2016). Educación para la paz y la ciudadanía desde la música como lenguaje universal de las emociones. *Boletín Redipe* (9), pp. 5-9.
- Rodríguez-Muñoz, F.J. (2011). Construcciones de la neurociencia al entendimiento de la creatividad humana. *Arte, Individuo Y Sociedad*, 23(2), pp. 45-54. DOI: https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2011.v23.n2.36253
- Root-Bernstein, R., y Root-Bernstein, M. (2010). Arts for society, education for creativity. *The Second World Conference on Arts Education*, Seúl, Corea del Sur.
- Saladino García, A. (2012). Pensamiento crítico, Universidad autónoma de México. Instituto de Ciencias Sociales. *Conceptos y fenómenos sociales de nuestro tiempo*. Recuperado de <https://goo.gl/tUWLZI>

- Siegel, H. (2013), El Pensamiento Crítico Como un Ideal Educativo. *Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura de la Universidad de la Serena, Facultad de Humanidades*. (artículo original en *The Educational Forum* 45 (1), pp. 7-23.
- Swartz, R. (2018). *Pensar para aprender*. Biblioteca Innovación Educativa.
- Swartz, R. (2008). *El aprendizaje basado en el pensamiento*.
- Zelaieta Anta, E. y Camino Ortiz de Barrón, I., (2018). El desarrollo del pensamiento crítico en la formación inicial del profesorado: análisis de una estrategia pedagógica desde la visión del alumnado. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*. 22 (1). ISSN 1989-6395