



# Colonias musicales en España

## Historia y dimensiones formativas

Diego Calderón Garrido



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial – Compartir Igual 3.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial – Compartir Igual 3.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0. Spain License.**



Tesis doctoral

# **Colonias musicales en España**

Historia y dimensiones formativas

Diego Calderón Garrido

Barcelona, 2014





Tesis doctoral

# Colonias musicales en España

Historia y dimensiones formativas

Doctorado en Historia del Arte

Tesis doctoral de Diego Calderón Garrido

Directores Dr. José Gustems Carnicer

Dra. Caterina Calderón Garrido

Tutor Dr. Xosé Aviñoa Pérez

Barcelona, 2014



*A mi madre por estar siempre ahí  
A mi padre porque siempre estará aquí*



La realización de esta tesis doctoral tiene varios nombres propios sin los cuales habría sido, cuando menos, más difícil su elaboración. Así pues, no quiero dejar pasar la oportunidad de agradecer, una vez más, al Dr. Josep Gustems su dedicación, implicación y rigor científico demostrado desde el primer momento en el que esta investigación no era más que unas ideas inconexas, convirtiéndose en un referente profesional y personal, acompañándome siempre en el arduo camino de la búsqueda de respuestas tan cerca de la alquimia. De la misma manera, quiero reiterar mi agradecimiento a la Dra. Caterina Calderón, quien se unió a este proyecto para, desde la mayor profesionalidad y paciencia, conseguir extraer esas implicaciones personales latentes en un estudio sobre la educación artística. Ambos han conformado un equipo directivo que me ha guiado y enseñado lo necesario para adquirir las competencias que se requieren en una investigación como la que aquí presentamos.

Igualmente, quiero mostrar mi agradecimiento al Dr. Xosé Aviñoa, quien ha sido el responsable de hacerme más llevadero el entresijo legal existente en la mayoría de los procesos burocráticos y en los cuales, sin su orientación, seguramente me habría sentido perdido.

Esta tesis cuenta con un intenso trabajo de campo, el cual no se habría podido realizar sin la colaboración de todas las personas implicadas en el mismo. Empezando por el conocimiento sobre la historia de *l'Escolania de Montserrat* demostrado por el Padre Daniel Codina, la predisposición ofrecida en todo momento por Irene Vallvé de *l'Orfeó Gracienc*, así como la paciencia de Maite Torà y las vivencias de Josep Maria Tamarit sobre *l'Orfeó Lleidatà*, quienes me han



ayudado a entender y, en cierta manera, desempolvar la historia de dichas instituciones. La actualidad de las colonias musicales no habría podido concretarse sin la ayuda de las personas que dirigen las actividades que aquí reflejamos, las cuales, años tras año, atendieron a mis correos y llamadas mostrándome siempre una cordialidad, cariño y ánimo más allá de la corrección que su estatus laboral les exigía.

El componente personal que tienen unas colonias queda reflejado en las más de 400 personas que han contestado los diferentes cuestionarios que en estas hojas incluimos. De cada una de ellas es el merito de esta investigación y las conclusiones extraídas.

El camino ha sido largo pero totalmente satisfactorio, con momentos en los que he disfrutado como nunca de mi trabajo olvidándome, en ocasiones, de la gente que más cerca ha estado cuando lo he necesitado. Muchos son los protagonistas en este sentido, pero sin duda mi madre es quien más ha sufrido este proceso, soportando con estoicismo mis distantes llamadas telefónicas con el móvil en una mano mientras escribía en el teclado del ordenador con la otra. Mi padre que nunca se ha marchado de mi lado recordándome con su ejemplo, pretérito y aun así actual, lo importante que es la tenacidad. Sara que ha sabido entender la gran distancia que puede existir entre una mesa de trabajo y un *futón*, sacándome una sonrisa siempre que me ha hecho falta. Mis amigos que han escuchado miles de excusas para no verlos mientras me quedaba delante de los libros y después oían con “cara de póker” mis avances en el “tocho”.

Un protagonismo especial en esos agradecimientos tienen todas las personas que he conocido en estos años de “vida de albergue”. Desde mis primeros coordinadores, hasta los alumnos que he visto crecer y decirme entre sollozos que al siguiente año no volverían; hasta los monitores y profesores con los que he compartido alegrías, frustraciones y un millón de emociones, unas veces positivas y otras no tanto, surgidas desde la convivencia.

Más allá de los agradecimientos que exige el protocolo va para todas estas personas, y para todas las que con mi torpeza he dejado fuera de estas líneas, mi más sincero agradecimiento.

# Índices



<b>Índice general</b>	7
<b>Índice de tablas y figuras</b>	11
<b>Resumen</b>	19
<b>1. Introducción</b>	23
1.1. Justificación de la investigación	25
1.2. Motivación de la investigación	26
1.3. Planteamiento de los problemas	28
1.4. Objetivos de la investigación	28
1.5. Secuenciación de las partes del documento	29
<b>2. Metodología</b>	33
2.1. Justificación del diseño metodológico	35
2.2. Los instrumentos de recogida de información	40
2.2.1. Fichas de características técnicas de las colonias musicales	40
2.2.2. Cuestionario para alumnado, monitores, profesorado y coordinadores	41
2.3. Selección de las muestras	49
2.3.1. Muestra de colonias musicales	49
2.3.2. Muestra de participantes en los cuestionarios	50
2.4. Criterios de rigor científico	51
2.5. Criterios éticos y deontológicos	52
2.6. Técnicas de análisis de la información	53
<b>3. Historia de las colonias musicales y sus antecedentes en las colonias escolares</b>	55
3.1. Las colonias escolares y su desarrollo histórico	57
3.1.1. Contextualización del origen de las colonias escolares	57
3.1.2. Antecedentes de las colonias escolares	62

3.1.3. Las primeras colonias escolares en el extranjero	64
3.1.4. Las colonias escolares en España	67
3.1.4.1. El origen de las colonias escolares. La institución Libre de Enseñanza y el Museo Pedagógico Nacional	67
3.1.4.2. Desarrollo de las colonias a nivel estatal	75
3.1.4.2.1. Las colonias escolares desde finales del S. XIX hasta la II República	75
3.1.4.2.2. Las colonias escolares durante la guerra civil	84
3.1.4.2.3. Las colonias escolares durante el franquismo	85
3.1.4.2.4. Las colonias escolares en la etapa democrática	92
3.1.4.3. Normativa actual referente a las colonias	93
3.1.5. Revisión histórica de los objetivos pedagógicos en las colonias	99
3.1.5.1. Objetivos genéricos en las colonias actuales	110
3.1.6. Contenidos artísticos en las colonias	118
3.1.6.1. Las artes literarias	120
3.1.6.2. Las artes visuales	122
3.1.6.3. Las artes escénicas	124
3.1.6.4. Las artes musicales	126
3.1.7. Tipologías de colonias	133
3.2. Las colonias musicales en España y su desarrollo histórico	144
3.2.1. Definición de colonia musical	144
3.2.2. Las primeras experiencias en las colonias musicales	145
3.2.2.1. <i>L'Escolania de Montserrat</i> . El precedente en la unión entre el excursionismo y la pedagogía musical	147
3.2.2.2. Las colonias de <i>l'Orfeó Gracienc</i> . El precedente de las colonias musicales	153
3.2.2.3. Las colonias de <i>l'Orfeó Lleidatà</i> . La primera colonia musical	166
3.2.3. Desarrollo histórico de las colonias musicales	177
3.2.4. Las colonias musicales en la actualidad	179
3.2.4.1. Desarrollo de las colonias musicales actuales	179
3.2.4.2. Características de las colonias musicales	211

<b>4. Ámbitos y dimensiones formativas en las colonias musicales</b>	215
<b>4.1. Ámbitos educativos en las colonias musicales</b>	217
<b>4.1.1. La educación no formal</b>	217
<b>4.1.1.1. Definiciones de educación no formal</b>	217
<b>4.1.1.2. Entornos de la educación no formal</b>	223
<b>4.1.2. La educación informal</b>	230
<b>4.1.2.1. Definiciones de educación informal</b>	230
<b>4.1.2.2. Entornos de la educación informal</b>	234
<b>4.1.3. Animación sociocultural</b>	240
<b>4.1.3.1. Definiciones de animación sociocultural</b>	240
<b>4.1.3.2. Entornos de la animación sociocultural</b>	244
<b>4.1.4. Pedagogía del Ocio y del Tiempo Libre</b>	246
<b>4.1.4.1. Desarrollo histórico del Ocio y del Tiempo Libre</b>	247
<b>4.1.4.2. Ocio y Tiempo Libre, educación en el ocio y educación en el tiempo libre: Diferencias conceptuales</b>	253
<b>4.1.4.3. Entornos de la educación en el Ocio y la educación en el Tiempo Libre</b>	259
<b>4.1.4.4. Objetivos en la educación en el Ocio y la educación en el Tiempo Libre</b>	259
<b>4.1.4.5. Educación en valores en el Ocio y el Tiempo Libre</b>	266
<b>4.2. Dimensiones formativas en las colonias musicales</b>	270
<b>4.2.1. Competencias personales y sociales en las colonias musicales</b>	270
<b>4.2.1.1. Autoestima</b>	271
<b>4.2.1.2. Empatía</b>	282
<b>4.2.1.3. Creatividad</b>	292
<b>4.2.1.4. Inteligencia emocional y pensamiento constructivo</b>	299
<b>4.2.1.5. Motivación</b>	312
<b>4.2.1.6. Liderazgo</b>	327
<b>4.2.2. Agentes educativos en las colonias musicales</b>	332
<b>4.2.2.1. Directores y coordinadores</b>	332
<b>4.2.2.2. Monitores</b>	337
<b>4.2.2.3. Profesorado</b>	358

4.2.2.4. Alumnado	378
4.2.3. Objetivos pedagógicos en las colonias musicales	423
<b>5. Conclusiones</b>	431
5.1. Conclusiones	433
5.2. Límites de la investigación	443
5.3. Prospectiva	443
<b>Fuentes documentales</b>	445
Bibliografía	447
Webgrafía	491
<b>Anexos</b>	493
Propuesta curricular de “colonia musical”	501
Modelos de entrevistas y cuestionarios	513
Tablas de resultados	Cd anexo

## Índice de tablas y figuras

TABLA 2.1. Ítems de la ficha de características técnicas de las colonias musicales	41
TABLA 2.2. Apartados en los diferentes cuestionarios	43
TABLA 2.3. Significación de las puntuaciones del CTI	48
TABLA 3.1. Desarrollo de las colonias organizadas por W. Bi6n entre 1878 y 1886	65
TABLA 3.2. Resultados f6sicos de la colonia escolar de 1983	73
TABLA 3.3. Desarrollo de las colonias escolares del Museo Pedag6gico Nacional	74
TABLA 3.4. Desarrollo de las primeras colonias escolares a nivel estatal en el S. XIX	78
TABLA 3.5. Evoluci6n de las colonias escolares entre 1897 y 1932	82
TABLA 3.6. Resultados num6ricos de las colonias escolares de 1933	83
TABLA 3.7. Colonias organizadas por cada Di6cesis en 1960	90
TABLA 3.8. Normativa actual referente a la organizaci6n de colonias	94
TABLA 3.9. Resumen de los objetivos pedag6gicos en las colonias	117
TABLA 3.10. Tipolog6as de colonias y campamentos	143
TABLA 3.11. Denominaci6n de las colonias de m6sica	181
TABLA 3.12. Comunidad Aut6noma y provincia de realizaci6n de las colonias de m6sica	182
TABLA 3.13. Lugar donde se realizan las colonias de m6sica	184
TABLA 3.14. Organizaci6n de las colonias de m6sica	186
TABLA 3.15. Coordinaci6n musical y coordinaci6n del tiempo libre	187
TABLA 3.16. Actividades en las colonias	188
TABLA 3.17. Destinatarios de las colonias de m6sica	190
TABLA 3.18. Conocimientos musicales previos	191



TABLA 3.19 Instrumentos en las colonias	192
TABLA 3.20. Estructura de las clases de música	194
TABLA 3.21. Conciertos en las colonias de música	195
TABLA 3.22. Duración de las colonias de música	197
TABLA 3.23. Horas de clase de música diarias	198
TABLA 3.24. Número total de alumnos	200
TABLA 3.25. Evolución porcentual en el número de alumnos	201
TABLA 3.26. Número total de profesores	203
TABLA 3.27. Ratio alumnos/profesor de música	204
TABLA 3.28. Número total de monitores	206
TABLA 3.29. Ratio alumnos/monitor	207
TABLA 3.30. Precio diario de las colonias de música	210
TABLA 3.31. Diferencias porcentuales en los precios de las colonias de música	211
TABLA 4.1. Principales áreas de la educación no formal, relacionada con la juventud	224
TABLA 4.2. Características de la educación no formal	228
TABLA 4.3. Programas de animación sociocultural en función de sus variables	245
TABLA 4.4. Diferencias entre la pedagogía de la escuela y la del campamento	344
TABLA 4.5. Clases que imparte el profesorado en las colonias musicales	368
TABLA 4.6. Grupo o clase en el que estaba en las colonias	391
TABLA 4.7. Descriptivo de la <i>Escala de Autoestima</i>	400
TABLA 4.8. Diferencias de medias entre hombres y mujeres en la <i>Escala de Autoestima</i>	401
TABLA 4.9. Diferencias de medias entre hombres y mujeres en el <i>Test de Empatía Cognitiva y Afectiva</i>	401
TABLA 4.10. Diferencia de medias entre hombres y mujeres en el <i>Test de Empatía Cognitiva y Afectiva</i>	405
TABLA 4.11. Diferencia de medias entre hombres y mujeres en el cuestionario de <i>Creatividad</i>	407
TABLA 4.12. Diferencia de medias según edad en el cuestionario de <i>Creatividad</i>	408

TABLA 4.13. Descriptivo de las puntuaciones T en el <i>Inventario de Pensamiento Constructivo</i>	411
TABLA 4.14. Diferencia de medias entre hombres y mujeres en el <i>Inventario de pensamiento constructivo</i>	414
TABLA 4.15. Diferencia de medias entre menores y mayores en el <i>Inventario de Pensamiento Constructivo</i>	416
TABLA 4.16. Puntuaciones categorizadas en el <i>Cuestionario de Motivación Académica</i>	417
TABLA 4.17. Diferencia de medias entre hombres y mujeres en el <i>Cuestionario de Motivación Académica</i>	417
TABLA 4.18. Diferencia de medias según edad en el <i>Cuestionario de Motivación Académica</i>	418
TABLA 4.19. Descriptivo de la capacidad de liderazgo en función del <i>Cuestionario de capacidad de Liderazgo</i>	419
TABLA 4.20. Diferencia de medias entre hombres y mujeres en el <i>Cuestionario de capacidad de Liderazgo</i>	419
TABLA 4.21. Diferencia de medias según edad en el <i>Cuestionario de capacidad de Liderazgo</i>	420
TABLA 4.22. Correlación entre las variables edad, años de estudio, creatividad, autoestima, motivación, liderazgo y empatía	421
TABLA A.1. Relación objetivos/actividades	511
FIGURA 2.1. Proceso de selección de la muestra de colonias musicales	50
FIGURA 3.1. Colonias musicales actuales situadas en el mapa de España	183
FIGURA 3.2. Número de ediciones de las colonias de música	185
FIGURA 3.3. Media de horas de clase de música diarias	199
FIGURA 3.4. Evolución media porcentual del número de alumnos	202
FIGURA 3.5. Evolución media de la ratio alumnos/profesores de música	205
FIGURA 3.7. Evolución media de la ratio alumnos/monitor en las colonias actuales	208
FIGURA 3.8. Comparación de la evolución media de las ratios correspondientes a profesores y monitores	208
FIGURA 4.1. Contextos donde se desarrolla la Educación no formal	228
FIGURA 4.2. Relación entre las diferentes tipologías de educación	233

FIGURA 4.3. Relaciones entre los diferentes ámbitos educativos	236
FIGURA 4.4. Modelo Organizacional de Davis (1996)	292
FIGURA 4.5. Diagrama de la jerarquía de escalas y facetas del CTI	306
FIGURA 4.6. Evolución de la motivación en diferentes edades	322
FIGURA 4.7. Organigrama jerárquico en unas colonias musicales	333
FIGURA 4.8. Edad de los monitores en unas colonias musicales	345
FIGURA 4.9. Género de los monitores	346
FIGURA 4.10. Formación musical de los monitores	347
FIGURA 4.11. Formación académica no musical de los monitores	347
FIGURA 4.12. Tipología de los estudios universitarios de los monitores	348
FIGURA 4.13. Años trabajando como monitor	348
FIGURA 4.14. Años trabajando como monitor en unas colonias musicales	349
FIGURA 4.15. Trabajo en otro tipo de colonias	350
FIGURA 4.16. Diferencias respecto al alumnado de otras colonias	351
FIGURA 4.17. Turnos trabajados por los monitores en las colonias musicales de 2012	351
FIGURA 4.18. Piensa en sus colonos como músicos para planear su tiempo libre	352
FIGURA 4.19. Cómo incide su condición de músicos en la organización de las actividades de tiempo libre	353
FIGURA 4.20. Comunicación con el profesorado	353
FIGURA 4.21. Opinión de los monitores sobre la preocupación del profesorado por el alumnado fuera de las clases	354
FIGURA 4.22. Conocimiento de las preocupaciones musicales del alumnado	354
FIGURA 4.23. Intención de volver el año siguiente a unas colonias musicales	355
FIGURA 4.24. Motivos por los que volvería o no el año siguiente	355
FIGURA 4.25. Beneficios que obtiene el alumnado según los monitores	356
FIGURA 4.26. ¿Qué cambiaría de las colonias musicales?	357
FIGURA 4.27. Resultados musicales en las colonias	362
FIGURA 4.28. Edad del profesorado en las colonias de música	364
FIGURA 4.29. Género del profesorado en las colonias de música	365
FIGURA 4.30. Formación del profesorado	365

FIGURA 4.31. Instrumento principal del profesorado	366
FIGURA 4.32. Trabajo de profesor durante el curso lectivo	366
FIGURA 4.33. Lugar en el que imparten clases durante el curso lectivo	367
FIGURA 4.34. Tipología de clases que imparte el profesorado durante el curso lectivo	367
FIGURA 4.35. Turnos trabajados en las colonias musicales	369
FIGURA 4.36. Número de alumnos por clase	369
FIGURA 4.37. Años trabajando en las colonias musicales	370
FIGURA 4.38. Uso del mismo repertorio durante el curso lectivo y las colonias	370
FIGURA 4.39. Anima a sus alumnos a asistir a colonias musicales	371
FIGURA 4.40. Grado de importancia de las clases de música respecto a las actividades de tiempo libre	371
FIGURA 4.41. Comparte opiniones sobre el desarrollo musical de los alumnos con el resto del profesorado	372
FIGURA 4.42. Compartir opiniones con los monitores de tiempo libre	373
FIGURA 4.43. Preocupación del profesorado sobre el desarrollo e integración del alumnado en las actividades de tiempo libre	373
FIGURA 4.44. Intención de volver a trabajar en unas colonias musicales en el 2013	374
FIGURA 4.45. Motivo por el que ha manifestado su intención para el siguiente año	374
FIGURA 4.46. Diferencias pedagógicas respecto al curso lectivo	375
FIGURA 4.47. Beneficios y aprendizajes que obtiene el alumnado	376
FIGURA 4.48. Características destacables del alumnado en las colonias musicales	376
FIGURA 4.49. Características negativas de las colonias musicales	377
FIGURA 4.50. Edad del alumnado	382
FIGURA 4.51. Género del alumnado	383
FIGURA 4.52. Número de hermanos del alumnado	384
FIGURA 4.53: Residencia habitual del alumnado	384
FIGURA 4.54. Nivel socioeconómico familiar	385
FIGURA 4.55. Instrumento principal del alumnado	386

FIGURA 4.56. Centro de estudio del instrumento principal	386
FIGURA 4.57. Años de estudio del instrumento principal	387
FIGURA 4.58. Instrumento con el que acudió a las colonias	388
FIGURA 4.59. Centro de estudio del segundo instrumento	388
FIGURA 4.60. Años de estudio del instrumento secundario	389
FIGURA 4.61. Toca en grupos habitualmente	389
FIGURA 4.62. Estilo de música que tocan habitualmente	390
FIGURA 4.63. Tipología de clase en las colonias	390
FIGURA 4.64. Años asistiendo a colonias musicales	392
FIGURA 4.65. Asistencia a otros tipos de colonias o campamentos	392
FIGURA 4.66. Tipología de colonias o campamentos	393
FIGURA 4.67. Mantiene el contacto con sus compañeros	393
FIGURA 4.68. Relación con los compañeros de grupo instrumental	394
FIGURA 4.69. Relación con los compañeros de la colonia	394
FIGURA 4.70. Relación con su profesor de grupo	395
FIGURA 4.71. Relación con el resto del profesorado	395
FIGURA 4.72. Relación con los monitores	396
FIGURA 4.73. Intención de volver al año siguiente	396
FIGURA 4.74. Justificación de la intención	397
FIGURA 4.75. ¿Qué destacarías de las colonias?	398
FIGURA 4.76. Mejor recuerdo de las colonias del 2012	398
FIGURA 4.77. Puntuaciones directas de la <i>Escala de Autoestima</i>	399
FIGURA 4.78. Puntuaciones categorizadas en la <i>Escala de Autoestima</i>	400
FIGURA 4.79. Correlación entre la autoestima y el estilo musical que estudia el alumnado	402
FIGURA 4.80. Índice global en el <i>Test de Empatía Cognitiva y Afectiva</i>	403
FIGURA 4.81. Puntuaciones centiles en las escalas del <i>Test de Empatía Cognitiva y Afectiva</i>	404
FIGURA 4.82. Correlación entre la empatía y el instrumento que estudia el alumnado	406
FIGURA 4.83. Puntuaciones directas del cuestionario de <i>Creatividad</i>	406
FIGURA 4.84. Puntuaciones categorizadas en el cuestionario de <i>Creatividad</i>	407

FIGURA 4.85. Correlación entre la creatividad y el estilo musical que estudia el alumnado	409
FIGURA 4.86. Correlación entre la creatividad y el instrumento que estudia el alumnado	409
FIGURA 4.87. Puntuación en la escala global PCG de pensamiento constructivo del <i>Inventario de Pensamiento Constructivo</i>	410
FIGURA 4.88. Puntuaciones T en el <i>Inventario de Pensamiento Constructivo</i>	412
FIGURA 4.89. Puntuaciones T en las escalas de validación del <i>Inventario de Pensamiento Constructivo</i>	412
FIGURA 4.90. Puntuaciones directas de <i>índice global de Motivación Académica</i>	416
FIGURA 4.91. Puntuaciones directas de índice global de Liderazgo	418
FIGURA 4.92. Correlación entre estilo de música y liderazgo	420
FIGURA 4.93. Correlación entre años de estudio y liderazgo	421



# Resumen





La presente investigación tiene como objetivo general conocer los orígenes y el desarrollo de las colonias musicales en España, así como los ámbitos y dimensiones formativas presentes en las mismas. De esta forma, y a través de una metodología fundamentada en el paradigma interpretativo, de carácter descriptivo y exploratorio, combinando datos cualitativos y cuantitativos, implicando la recolección, análisis y vinculación de dichos datos, podemos afirmar que las colonias musicales son una evolución de las actividades artísticas, en concreto musicales, que siempre han acompañado, desde sus inicios, a las colonias escolares.

Respecto al origen de las colonias musicales, éste se sitúa en Cataluña, propiciado por una asentada red de Orfeones además de una reconocida tradición excursionista. De esta forma, y a causa de la influencia ejercida por el movimiento coral internacional *A Coeur Joie*, se organizaron en 1968 las primeras colonias musicales en España de manos de *l'Orfeó Lleidatà* y su director Lluís Virgili, con la intención de recuperar y transmitir, a través de las actividades corales, las costumbres y la lengua catalana. Posteriormente, el desarrollo de las colonias musicales fue desigual en el resto del estado, manteniendo Cataluña la hegemonía sobre la organización de éstas, a pesar de que en los últimos 20 años se ha observado una propagación por el resto de España y en especial por la mitad norte.

A través de un pormenorizado estudio de campo, presentamos las características de las mismas en la actualidad, tanto a nivel técnico como lo referenciado a las dimensiones artísticas presentes. Dicho estudio nos muestra las colonias como una actividad formativa complementaria a la que el alumnado participante recibe durante el curso lectivo, con unas características intrínsecas que la diferencian de cualquier otra tipología educativa centrada en el desarrollo artístico. Dicha diferenciación se debe, principalmente, a la convivencia entre los diferentes agentes implicados. Por otro lado, y a través de la aplicación de una serie instrumentos de recogida de datos, ofrecemos el perfil competencial de los asistentes a unas colonias de música.



# **1 | Introducción**



## 1.1. Justificación de la investigación

La justificación de nuestra investigación tiene varios pilares: por un lado, las palabras de Hernández, Fernández y Baptista cuando consideran primordial *no investigar sobre algún tema que ya se haya estudiado a fondo. Esto implica que una buena investigación debe ser novedosa, lo cual puede lograrse al tratar un tema no estudiado, profundizar en uno poco o medianamente conocido, o al darle una visión diferente o innovadora a un problema, aunque ya se haya examinado repetidamente*<sup>1</sup>. En este línea, nuestra investigación reúne todo lo descrito en esta afirmación ya que, al ser su eje vertebrador un tema no estudiado hasta ahora, todos los ámbitos de estudio transversales resultan igual de novedosos o, en su defecto, revisados desde una nueva perspectiva.

Por otro lado, además de ser conscientes de dicha novedad, nos sentimos totalmente identificados con las palabras de Eco cuando describe las reglas para la elección del tema a investigar:

- 1) Que el tema corresponda a los intereses del doctorando;
- 2) Que las fuentes a que se recurra sean asequibles, es decir, al alcance físico del doctorando;
- 3) Que las fuentes a que se recurran sean manejables, es decir, al alcance cultural del doctorando;

---

<sup>1</sup> HERNANDEZ SAMPIERI, R.; FERNÁNDEZ-COLLADO, C. y BAPTISTA LUCIO, P. (2007). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill, referencia en p. 36.

- 4) Que el cuadro metodológico de la investigación esté al alcance de la experiencia del doctorando<sup>2</sup>.

En este sentido, los cuatro condicionantes descritos por Eco, encajan en el porqué, en el cómo y en el cuando de la investigación que nosotros hemos realizado.

Además de la motivación que parte de la necesidad de profundizar en el conocimiento científico en torno a las colonias musicales, aspecto en el que incidiremos en el apartado 3.2., encontramos una motivación social, ya que existe un desconocimiento generalizado sobre dichas colonias, y lo que es más importante, sobre los beneficios que las colonias musicales pueden aportar de cara a la futura creación artísticas de los estudiantes de música. En cualquier caso, se trata de una actividad educativa con una antigüedad de casi 50 años, y un arraigo en algunas Comunidades Autónomas, como es el caso de Cataluña, con numerosas propuestas procedentes de diversos ámbitos, lo que supone una elevada asignación de recursos humanos y económicos, los cuales nunca han sido estudiados, justificados y, ni siquiera, relatados. En cualquier caso, y tal como reflejaremos, las colonias musicales son una propuesta de educación artística en la cual han estado implicados más de 13000 alumnos en los últimos 11 años.

Este desconocimiento contrasta con los estudios realizados sobre temáticas afines, tanto musicales como en el ámbito de colonias escolares, lo cual no hace más que reiterar la necesidad de una investigación como la que aquí presentamos. De esta forma, nuestra tesis doctoral se presenta como un puente entre el mundo del tiempo libre y la experiencia artística colectiva.

## 1.2. Motivación de la investigación

La motivación principal de la investigación, tal y como acabamos de describir, tiene sus raíces en la necesidad de dar a conocer, además de conocer. En esta actitud egoísta de autosatisfacción de *la curiosidad constante*<sup>3</sup>, tal como definía Lago Castro las tesis doctorales realizadas por músicos, y echando la vista atrás,

---

<sup>2</sup> ECO, U. (1977). *Come si fa una tesis di laurea*. Trad. castellana de BARANDA, L. y CLAVERIA IBÁÑEZ, A. (2001). *Cómo se hace una tesis*. Barcelona: Gedisa, referencia en p. 23.

<sup>3</sup> LAGO CASTRO, P. (2001). La Tesis Doctoral, el resultado de una curiosidad constante. En *Música y educación*, nº 45, pp. 73-84, referencia en p. 73.

recuerdo como hace varios años, y totalmente por casualidad, me vi involucrado como profesor en unas colonias musicales organizadas por la Generalitat de Catalunya, siendo aquella vez, además, la primera ocasión que escuchaba el término “colonias musicales”, mas allá del reciente estreno cinematográfico proveniente de Hollywood basado en lo que podríamos denominar unas “colonias musicales a lo *yankee*”<sup>4</sup>.

Teniendo en cuenta que en ese momento en el que me integré por primera vez en dichas colonias musicales, ya contaba con varios años de experiencia musical, tanto a nivel de concertista como de educador en varias Comunidades Autónomas, resulta evidente que el no conocer nada a cerca de una propuesta educativa de ese tipo, refleja la falta de información que existía sobre estas colonias.

Volviendo a esa primera experiencia, la cual estuvo acompañada de un grupo de aproximadamente 150 alumnos y unos 20 profesores y monitores, he de decir que fue totalmente gratificante a nivel personal, musical y artístico, ya que el ambiente que en estas colonias se respiraba era diferente a lo que yo había vivido en otros espacios musicales y educativos.

Mi implicación personal y profesional en las colonias musicales creció año tras año, hasta que en el 2010 me propusieron trabajar como coordinador en unas colonias que se iban a realizar, por primer año en Cantabria. En ese momento, y con el ánimo de hacer un buen papel, empecé a buscar todos los referentes y toda la información disponible sobre colonias musicales. Cosas como funcionamiento, leyes, antecedentes, etc. se convirtieron en el centro de mi búsqueda, con la sorpresa de no encontrar casi nada al respecto: ni referencias sobre el funcionamiento de una colonia musical, ni referencias sobre la labor de los profesores de música en dichas colonias, ni referencias sobre el trabajo en pro de las artes que allí se realizaba, ni referencias de nada que no fuesen opiniones subjetivas sobre las experiencias pasadas. Esta falta de información hacía para mí más inexplicable aún que no hubiese ningún estudio ni investigación realizada

---

<sup>4</sup> Nos referimos a la película “Camp” estrenada en el año 2003, cuya acción transcurre en una colonia musical organizada en EE.UU.



sobre ese tema. Esta preocupación por la falta de información referente a las colonias musicales, continuó y creció en igual medida que mi implicación personal y profesional hacia las mismas, estando en la actualidad implicado en el proyecto y posterior realización de las colonias musicales organizadas por el Gobierno de Cantabria y las organizadas por la Generalitat de Cataluña.

### 1.3. Planteamiento de los problemas

Los problemas que nos encontramos en una investigación como la que aquí exponemos, se basan principalmente en lo que acabamos de describir: se trata de una propuesta educativa con, tal como ya hemos comentado, casi 50 años de antigüedad en la que no existe ninguna investigación formal al respecto. De este modo, la única literatura existente parte de relatos de acontecimientos basados en opiniones personales de los autores, o documentos que, en la mayoría de los casos, son incompletos y de difícil acceso, ya que se tratan de fuentes privadas, las cuales, y por ejemplo al referirnos a la parte histórica, han sobrevivido a incendios, como es el caso de la documentación de *l'Orfeó Gracienc*, o a múltiples mudanzas, como los archivos de *l'Orfeó Lleidatà*.

Además de esa falta de información, estamos ante una propuesta en educación artística que se desarrolla exclusivamente durante la época estival, por lo que el trabajo de campo que hemos realizado en esta investigación, se ve reducido a la recogida de muestras durante dos meses al año.

### 1.4. Objetivos de la investigación

Al delimitar los objetivos de esta investigación partimos de la necesidad de conocer los antecedentes de las colonias musicales, considerando dichas colonias una tipología dentro de una oferta más amplia de colonias y campamentos. Con ese conocimiento del pasado, queremos entender la situación actual de dichas colonias, así como su quehacer artístico. Además de dicha revisión histórica, nos planteamos un análisis riguroso sobre la actualidad y desde esta, realizar una sólida propuesta de futuro.

Por lo tanto, al delimitar los objetivos, podemos establecer como **objetivo general** conocer el origen y desarrollo de las colonias musicales en España, analizando las dimensiones formativas que presentan, de forma que todos estos resultados nos permitan reformular mejor futuras propuestas en este sentido.

Para ello, nos planteamos los siguientes **objetivos específicos**:

1. Recopilar las fuentes documentales y realizar una revisión bibliográfica multi e interdisciplinar sobre las colonias (origen, desarrollo y tipologías educativas presentes).
2. Conocer cómo se desarrollaron las colonias musicales en España desde su origen hasta las que se ofertan en la actualidad, analizando su contexto artístico, histórico y sociocultural.
3. Realizar un estudio comparativo sobre las características técnicas de las colonias musicales que se ofertan en la actualidad, para, de esta forma, plantear distintos perfiles de colonia musical y sus contenidos artístico-musicales.
4. Realizar un estudio sobre el perfil competencial de los diferentes agentes educativos presentes en una colonia musical.
5. Analizar las dimensiones formativas de una colonia musical, a partir de la evaluación de competencias artísticas, personales y sociales en una muestra de alumnos participantes.
6. Plantear, a partir de los resultados obtenidos, las bases para una organización y programación de contenidos adecuados en las colonias musicales del futuro.

### **1.5. Secuenciación de las partes del documento**

A la hora de plantearnos la necesidad de mostrar una tesis doctoral clara, hemos elaborado una memoria de investigación concisa y ordenada, tanto en su lectura horizontal como transversal. Para ello hemos dividido todo el documento en los siete capítulos que a continuación describimos.

**Capítulo 1.** En este primer capítulo realizamos una introducción de la memoria, justificando la necesidad de esta investigación y describiendo la motivación personal de la misma. Reflejamos igualmente los objetivos que nos planteamos al principio de nuestra investigación.

**Capítulo 2.** Conscientes de la importancia que tiene la metodología empleada en una investigación de esta magnitud y, a la vez, para poder ayudar a las futuras indagaciones relacionadas con la misma temática, este aspecto ocupa un papel primordial, por lo que el capítulo 2 está orientado a reflejar la metodología empleada, así como los instrumentos de recogida de datos, la selección de la muestra y el cronograma seguido.

**Capítulo 3.** Este tercer capítulo está orientado a la historia de las colonias. Para ello, en primer lugar, hemos realizado una revisión sobre las colonias escolares, tanto en el extranjero como en España: sus orígenes, su desarrollo, la normativa legal por la que éstas se rigen, los objetivos pedagógicos que se persiguen, así como el contenido artístico que siempre ha estado presente en las colonias escolares.

Con esta revisión histórica hemos estado en condiciones de abordar un estudio profundo sobre las colonias musicales, empezando, en primer lugar, por definir que es una colonia musical. Posteriormente nos hemos introducido en el precedente más claro de colonia musical para posteriormente profundizar en la primera colonia musical que se realizó en España. Posteriormente, hemos realizado una descripción del desarrollo de las colonias musicales, reflejando la actualidad de las mismas, y situándolas en la sociedad actual, con, a través de un amplio estudio de campo, datos numéricos de las personas implicadas, así como actividades que se realizan.

**Capítulo 4.** Para poder profundizar en la segunda parte del título de nuestra investigación, es decir las dimensiones formativas en unas colonias musicales, hemos realizado una revisión a la literatura existente. Así pues aquí reflejamos los aspectos referentes a la educación no formal, la educación informal, la animación sociocultural, la educación en el tiempo libre y la educación en el ocio. A

continuación, mostramos los aspectos relativos a las competencias personales, las cuales, como observaremos en este documento, son un aspecto fundamental dentro del resultado que se obtiene en unas colonias musicales.

Posteriormente, tras un análisis de los principales agentes educativos, y a través de los resultados obtenidos con un intenso trabajo de campo basado en cuestionarios, reflejamos las características artísticas y personales de dichos agentes.

Finalmente, reflejamos los objetivos pedagógicos presentes en unas colonias musicales.

**Capítulo 5.** En este quinto capítulo reflejamos las conclusiones de nuestra investigación, así como las limitaciones que hemos tenido y la perspectiva que planteamos para futuras investigaciones.

A continuación detallamos las **fuentes documentales** consultadas, tanto tesis doctorales, libros, revistas, etc. como paginas web consultadas.

Para finalizar mostramos los **anexos**, los cuales son tan importantes como la documentación del resto de capítulos, ya que en dichos anexos están incluidos los modelos de cuestionarios usados, así como los resultados obtenidos, además de una propuesta curricular futura para una colonia musical, basándonos en todos los datos obtenidos durante nuestra investigación.



# 2 | Metodología



Nuestra investigación está dividida en dos grandes bloques, los cuales quedan reflejados en el título de la misma y, a su vez, en los objetivos planteados desde el comienzo. Es decir, por un lado hemos realizado una investigación centrada en el conocimiento del origen, contexto y desarrollo histórico; y por el otro, un análisis de las dimensiones artísticas y formativas presentes en unas colonias musicales. Ambas partes, así como las de todas las líneas argumentales seguidas, han sido efectuadas persiguiendo el rigor científico que una investigación de la magnitud que aquí reflejamos merece. Por otro lado, y con todos los datos obtenidos, hemos realizado una propuesta de futuro para las colonias musicales, incluida en el Anexo I.

Así pues, y compartiendo la opinión de Bisquerra cuando escribe que una investigación ha de caracterizarse *por una gran flexibilidad y heterogeneidad de enfoques, metodologías y resultados, de acuerdo con la complejidad de su objeto de estudio, del contexto en que se desarrolla y de la formación científica recibida por quienes la practican*<sup>1</sup>, y por tanto para poder realizar una investigación que incide en varias áreas de conocimiento, cómo es ésta, hemos usado una metodología transversal, la cual reflejamos a continuación.

## 2.1. Justificación del diseño metodológico

Compartimos las palabras de Morin, Roger y Motta cuando afirman que *el método no es sólo una estrategia del sujeto, sino que es también una herramienta generativa de sus propias estrategias. El método es lo que nos ayuda a conocer y es también*

---

<sup>1</sup> BISQUERRA, R. (Coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla, referencia en p. 34.



conocimiento. El método tiene dos niveles que se articulan y retroalimentan, por un lado facilita el desarrollo de estrategias para el conocimiento, por el otro facilita el desarrollo de las estrategias para la acción<sup>2</sup>. De esta forma, nuestra investigación está fundamentada en el paradigma *interpretativo*, combinando una *metodología cualitativa*, con la obtención de datos *cuantitativos*, implicando la recolección, análisis y vinculación de dichos datos.

En este sentido, Khun concibe los paradigmas como aquellas *realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica*<sup>3</sup>. En la misma línea, Ritzer considera que *un paradigma es una imagen básica del objeto de una ciencia. Sirve para definir lo que debe estudiarse, las preguntas que son necesarias responder, cómo deben preguntarse y qué reglas es preciso seguir para interpretar las respuestas obtenidas. El paradigma es la unidad más general de consenso dentro de una ciencia y sirve para diferenciar una comunidad científica (o subcomunidad) de otra. Subsume, define e interrelaciona los ejemplares, las teorías y los métodos e instrumentos disponibles*<sup>4</sup>.

En nuestro caso, y dada la naturaleza de nuestra investigación, como acabamos de comentar nos hemos basado en la triangulación<sup>5</sup>, o multimétodos, la cual es analizada y propuesta por Cohen y Manion cuando describen como *las técnicas triangulares intentan trazar, o explicar de manera más completa, la riqueza y complejidad del comportamiento humano estudiándolo desde más de un*

---

<sup>2</sup> MORIN, E; ROGER, E. y MOTTA, R. (2003). *Educación en la era planetaria. El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Valladolid: Universidad de Valladolid, referencia en p. 27.

<sup>3</sup> KUHN, T. S. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de cultura económica, referencia en p. 13.

<sup>4</sup> RITZER, G. (1993). *Teoría sociológica contemporánea*. Madrid: McGraw Hill, referencia en p. 598.

<sup>5</sup> En el caso del entorno de la animación sociocultural, en el cual profundizaremos en el apartado 4.1.3., Escudero también propone dicha metodología como la más adecuada para establecer conclusiones en las investigaciones referidas a dicho ámbito. ESCUDERO, J. (2004). *Análisis de la realidad local. Técnicas y métodos de investigación desde la Animación Sociocultural*. Madrid: Narcea.

punto de vista y, al hacerlo así, utilizando datos cuantitativos y cualitativos<sup>6</sup>.

Así pues, y en el caso de la investigación cuantitativa, nos hemos regido según los tres conceptos fundamentales citados por Álvarez Gayou. Estos son:

- La validez, en este paradigma, implica que la observación, la medición o la apreciación se enfoquen en la realidad que se busca conocer, y no en otra.
- La confiabilidad se refiere a resultados estables, seguros, congruentes, iguales a sí mismos en diferentes tiempos y previsible. La confiabilidad se considera externa cuando otros investigadores llegan a los mismos resultados en condiciones iguales, e interna cuando varios observadores concuerdan en los hallazgos al estudiar la misma realidad.
- La muestra sustenta la representatividad de un universo se presenta como el factor crucial para generalizar los resultados<sup>7</sup>.

Por otro lado, hemos sido conscientes y rigurosos con el empleo de la metodología cualitativa, considerándola como una manera de pensar sistemática y organizada<sup>8</sup>, y atendiendo, además, a las principales características de ésta, citadas por Taylor y Bogdan<sup>9</sup> cuando afirman que la investigación cualitativa es:

- Inductiva, ya que los investigadores desarrollan conceptos partiendo de los datos, siguiendo un diseño de investigación flexible.
- Holística, ya que el investigador estudia a las personas en su ciclo natural evolutivo.
- Una metodología que trata de comprender a las personas dentro de su propio ambiente.
- Objetiva, obligando al investigador a apartar sus propias creencias y opiniones.

---

<sup>6</sup> COHEN, L. y MANION, L. (1989). *Research Methods in Education*. Trad. castellana de AGUDO LÓPEZ, F. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla, referencia en p. 331.

<sup>7</sup> ÁLVAREZ GAYOU, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*. Barcelona: Paidós, referencia en p. 10.

<sup>8</sup> SCHATZMAN, L. y STRAUSS, A. L. (1973). *Field research; strategies for a natural sociology*. Nueva York: Prentice-Hall.

<sup>9</sup> TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. (1984). *Introduction to Qualitative Research Methods*. Trad. castellana de PIATIGORSKY J. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós, pp. 20-28.

- Plural, ya que para el investigador todas las perspectivas son valiosas.
- Humanista, ya que la forma en la que el investigador analiza a las personas influye en su propia visión de las mismas.

Recordamos en este mismo sentido las recomendaciones de Ódena cuando, refiriéndose al uso de la investigación cualitativa en la música, expone que *es aconsejable realizar una revisión bibliográfica exhaustiva inicial para ver de qué forma han planificado otros sus investigaciones, fundamentar la propia y evitar tener que “reinventar la rueda” en cada proyecto*<sup>10</sup>.

Las *técnicas de obtención de información* han sido, por un lado, dicha exhaustiva revisión bibliográfica y documental sobre las colonias en general y de las colonias musicales en particular, así como de los contenidos formativos que éstas presentan; y por otro, las pruebas normalizadas de evaluación psicosocial contestadas por los participantes, junto a diversos cuestionarios diseñados para poder concretar aspectos de las colonias musicales, tanto a nivel personal como de características técnicas de dichas colonias.

En el primero de los casos, a pesar de la escasa literatura específica existente, hemos ampliado la búsqueda para poder, de esta forma, establecer una sólida base de conocimiento sobre las colonias, sus inicios a nivel mundial, sus inicios a nivel estatal, su desarrollo, las diferentes normativas, sus objetivos pedagógicos, etc.; a la vez, hemos analizado el contexto educativo en el que se desenvuelven dichas colonias, concretando, a nivel teórico, las dimensiones formativas existentes. Dicha búsqueda de bibliografía, nos ha llevado a manejar documentos históricos, manuscritos, tesis doctorales, libros, artículos de revistas de diversa índole, páginas web, etc., dejando constancia de todo ello en el capítulo 6. Además de esto, hemos optado por la realización de diversas entrevistas<sup>11</sup> que nos han ayudado a completar y contrastar los datos obtenidos anteriormente<sup>12</sup>.

---

<sup>10</sup> ÓDENA, Ó. (2013). Creatividad en educación musical: una exploración cualitativa. En DIEZ, M. y GIRÁLDEZ, A. (Coord.). *Investigación cualitativa en educación musical*. Barcelona: Graó, pp. 99-115, referencia en p. 108.

<sup>11</sup> Los protagonistas de dichas entrevistas han sido el Padre Daniel Codina de *l'Escolania de Montserrat*, Irene Vallvé de *l'Orfeó Gracienc* y Maite Torà de *l'Orfeó Lleidatà*.

<sup>12</sup> VALLES, M. S. (2002). *Entrevistas cualitativas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Dados los diferentes orígenes de dicha información, todas las adaptaciones y traducciones a la lengua vehicular de esta tesis doctoral han sido realizadas por su autor.

A través de las conclusiones extraídas de dicha revisión de fuentes documentales, hemos estado en condiciones de concretar las necesidades para poder realizar un estudio formal sobre las colonias musicales basado en el trabajo de campo<sup>13</sup>. De esta forma, y teniendo en cuenta la importancia del uso de métodos cuantitativos en la investigación musical<sup>14</sup>, nos hemos centrado por un lado, en conocer las características técnicas de las colonias musicales; y por otro, las dimensiones formativas y artísticas presentes en dichas colonias. En este sentido, recogemos las palabras de Cohen y Manion cuando afirman que los cuestionarios *reúnen los datos en un momento particular con la intención de: describir la naturaleza de las condiciones existentes, o identificar normas y patrones con los que se pueden comparar las condiciones existentes, o determinar las relaciones que existen entre acontecimientos específicos*<sup>15</sup>.

Por tanto, y para poder categorizar y obtener datos relevantes sobre las colonias musicales en la actualidad, hemos diseñado unas fichas de características técnicas y de evolución, las cuales hemos distribuido entre un número representativo de colonias musicales realizadas en España durante los años 2010 y 2013, actualizando toda la información cada año. Posteriormente, usando un *método comparativo*, a través del cual hemos podido analizar y valorar los resultados obtenidos<sup>16</sup>, destacamos las semejanzas y diferencias entre las colonias existentes, así como su adaptación a los diferentes contextos económicos y

---

<sup>13</sup> En este sentido, hemos de recordar que *el marco teórico, denominado por algunos autores simplemente como la revisión de la literatura, proporciona una visión de donde se sitúa el planteamiento propuesto dentro del campo de conocimiento en el cual nos "moveremos", tal como describen HERNÁNDEZ SAMPIERI, R.; FERNÁNDEZ-COLLADO, C. y BAPTISTA LUCIO, P. (2007). Metodología de la investigación. México: McGraw Hill, referencia en p. 64.*

<sup>14</sup> LAUCIRICA, A. (1998). Los métodos cuantitativos en la investigación educativo musical. En *Revista de la Lista Electrónica*, nº 2, pp. 117-130.

<sup>15</sup> COHEN, L. y MANION, L. (1989). *Op. cit.*, referencia en p. 131.

<sup>16</sup> LLEIXÁ, T. (1998). *EL currículum de Educación Física en la Enseñanza de Primaria. Estudio Comparativo del currículum de diferentes países de la Unión Europea*. Tesis Doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona.

políticos a través de su evolución. Tras el análisis de los datos obtenidos en esta fase de yuxtaposición, hemos realizado un perfil de “colonia musical”.

Por otro lado, nos hemos centrado en los agentes educativos que configuran una colonia musical, realizando en este entorno varias investigaciones paralelas que podemos clasificar en dos apartados. En ambos casos hemos usado un método *descriptivo*, con el que hemos intentado entrar en detalle en los elementos constitutivos de una situación determinada, limitándonos a describir lo existente y sin modificar, en ningún caso, ninguna de sus variables, ofreciendo una exposición objetiva. Los dos casos mencionados son:

- 1) En el primero de ellos, y tras concretar los cuatro agentes educativos principales -alumnado, profesorado de música, monitores y coordinadores de música- hemos diseñado cuatro cuestionarios diferentes, los cuales hemos distribuido durante el verano del 2012 entre una *muestra* representativa de participantes en diversas colonias musicales de España. En ellos ha quedado reflejado el perfil, experiencia, intereses musicales, etc. de cada uno de dichos agentes educativos.
- 2) En el segundo de ellos, siendo conscientes de la importancia de las dimensiones personales en el resultado artístico, hemos analizado las competencias personales y sociales de los alumnos asistentes a varias colonias de música durante el verano del 2012.

## **2.2. Los instrumentos de recogida de la información**

Reflejamos a continuación los instrumentos utilizados en nuestro trabajo de campo, los cuales hemos incluido en el Anexo II.

### **2.2.1. Fichas de características técnicas en las colonias musicales**

Para poder llevar a cabo los objetivos reflejados hemos diseñado una ficha de características técnicas en la cual se reflejan las diferencias y similitudes de dichas colonias. En estas fichas se recogen los siguientes ítems:

Nombre
Número de ediciones
Comunidad Autónoma y Provincia donde se realizan
Dirección del lugar donde se realizan
Organizadores
Coordinación del tiempo libre y coordinación musical
Características generales:
Destinatarios
Actividades que se realizan
Estructura de las clases de música
Instrumentos musicales que se admiten en las colonias
Requisitos musicales mínimos
Realización de conciertos

TABLA 2.1. Ítems de la ficha de características técnicas de las colonias musicales

Esta información obtenida nos ha orientado sobre las características de las colonias musicales en la actualidad. Para completar dicha información, y poder conocer la evolución de dichas colonias en la actualidad, hemos realizado otro documento en el que se reflejaba la evolución desde el año 2002 hasta la actualidad de las siguientes características variables:

- Duración de la colonia
- Horas de clase diarias
- Número de alumnos
- Número de profesores de música
- Número de monitores
- Precio

### **2.2.2. Cuestionarios para alumnado, monitores, profesorado y coordinadores musicales**

Para la elección de los cuestionarios usados con objetivo de centrar las dimensiones formativas y artísticas en unas colonias musicales, hemos tenido en cuenta lo escrito por Estebaranz García cuando argumenta:

Como es propio de la etnografía, el estudio se refiere a una determinada realidad humana, contextualizándola de forma espacio-temporal, socio-cultural y educativa, desde la que es posible interpretar los hechos, o las percepciones, o las estimaciones de las que obtenemos información. Pone el énfasis en las percepciones subjetivas del yo, en cómo se interpreta, como se interactúa con los otros y con su medio, y cómo se ve influido por fuerzas externas, con una clara orientación interaccionista simbólica. Por lo que precisa poder abarcar todos los posibles (múltiples) factores de influencia en las personas, así como las diversas posibilidades de percibir, de interpretar y de reaccionar e influir (actuar) sobre la realidad, más el significado que todo ello tiene para cada persona<sup>17</sup>.

En el caso de los cuestionarios diseñados *ad hoc* para esta investigación, movidos por la inexistencia de instrumentos para tal efecto, y en los cuales se refleja el perfil de los diferentes agentes educativos implicados en unas colonias musicales, la elaboración de los mismos partió de los objetivos propuestos en los cuales se buscaba el conocimiento de dichos agentes. En cualquier caso, empezamos a trabajar con un diseño inicial configurando una primera versión de nuestros cuestionarios.

Estos primeros borradores se estructuraron según las dimensiones propuestas por Ventura, Martínez y Martínez en el 2005, modificando algunos aspectos de su propuesta para la consecución de nuestros objetivos:

El cuestionario se estructura siguiendo el siguiente esquema:

- Datos biográficos
- Titulación académica
- Experiencia laboral previa o simultánea a las colonias musicales
- Experiencia laboral en contextos colectivos
- Relación con el resto de agentes educativos
- Valoración de la colonia musical<sup>18</sup>

---

<sup>17</sup> ESTEBARANZ GARCÍA, A. (1991). El cuestionario como instrumento de recogida de datos cualitativos en estudios etnográficos. Un estudio de valores. En *Enseñanza & teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, nº 9, pp. 165-185, referencia en p. 172.

<sup>18</sup> VENTURA, J.; MARTÍNEZ, F. y MARTÍNEZ, O. (2005) *La evaluación del Prácticum de la licenciatura de Pedagogía de la Universidad de Barcelona a partir de la opinión de los egresados*. En VV.AA. *VIII Symposium internacional sobre el Prácticum y las Prácticas en empresas en la formación universitaria*. Granada: Universidad de Granada.

Dichos primeros borradores fueron modificándose y posteriormente pasados para su triangulación a tres profesores Dres. de la Facultad de Formación del Profesorado de la *Universitat de Barcelona*, expertos en Educación Musical. Tras la triangulación, fueron pasados para su prueba piloto a diez alumnos, diez monitores, diez profesores, y dos coordinadores durante el año 2011, para comprobar su aplicabilidad. Después de dicho proceso y las correcciones oportunas, en los cuestionarios se reflejan los siguientes apartados en las preguntas:

	Preguntas en el cuestionario de los coordinadores	Preguntas en el cuestionario de los monitores	Preguntas en el cuestionario del profesorado	Preguntas en el cuestionario del alumnado
Contextualización	1 <sup>a</sup> y 2 <sup>a</sup>	1 <sup>a</sup> y 2 <sup>a</sup>	1 <sup>a</sup> y 2 <sup>a</sup>	1 <sup>a</sup> y 2 <sup>a</sup>
Experiencia personal	3 <sup>a</sup> , 4 <sup>a</sup> , 5 <sup>a</sup> , 6 <sup>a</sup> , 7 <sup>a</sup> y 8 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup> , 4 <sup>a</sup> , 5 <sup>a</sup> , 6 <sup>a</sup> , 8 <sup>a</sup> , 9 <sup>a</sup> , 10 <sup>a</sup> y 11 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup> , 4 <sup>a</sup> , 5 <sup>a</sup> , 6 <sup>a</sup> y 7 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup> , 4 <sup>a</sup> , 5 <sup>a</sup> , 7 <sup>a</sup> , 8 <sup>a</sup> , 9 <sup>a</sup> , 10 <sup>a</sup> , 14 <sup>a</sup> y 15 <sup>a</sup>
Experiencia en colonias musicales	9 <sup>a</sup> , 10 <sup>a</sup> , 11 <sup>a</sup> , 12 <sup>a</sup> , 13 <sup>a</sup> y 14 <sup>a</sup>	7 <sup>a</sup> , 12 <sup>a</sup> , 13 <sup>a</sup> y 14 <sup>a</sup>	8 <sup>a</sup> , 9 <sup>a</sup> , 10 <sup>a</sup> , 11 <sup>a</sup> y 12 <sup>a</sup>	6 <sup>a</sup> , 11 <sup>a</sup> , 12 y 13 <sup>a</sup>
Evaluación de las colonias musicales	16 <sup>a</sup> , 18 <sup>a</sup> , 21 <sup>a</sup> , 22 <sup>a</sup> , 23 <sup>a</sup> y 24 <sup>a</sup>	20 <sup>a</sup> y 21 <sup>a</sup>	14 <sup>a</sup> , 19 <sup>a</sup> , 21 <sup>a</sup> , 21 <sup>a</sup> , 22 <sup>a</sup> , 23 <sup>a</sup> y 24 <sup>a</sup>	16 <sup>a</sup> y 17 <sup>a</sup>
Convivencia y comunicación	15 <sup>a</sup> y 17 <sup>a</sup>	15 <sup>a</sup> , 16 <sup>a</sup> y 17 <sup>a</sup>	15 <sup>a</sup> y 16 <sup>a</sup>	18 <sup>a</sup> , 19 <sup>a</sup> , 20 <sup>a</sup> , 21 <sup>a</sup> , 22 <sup>a</sup> y 23 <sup>a</sup>
Perspectiva de futuro	19 <sup>a</sup> y 20 <sup>a</sup>	18 <sup>a</sup> y 19 <sup>a</sup>	13 <sup>a</sup> , 17 <sup>a</sup> y 18 <sup>a</sup>	24 <sup>a</sup> y 25 <sup>a</sup>

TABLA 2.2. Apartados en los diferentes cuestionarios

En el caso de los instrumentos utilizados para recoger la información relativa a las competencias personales de los alumnos en unas colonias musicales, hemos usado una serie de cuestionarios, que gozan de una gran reputación en el ámbito clínico, social y educativo. Dichos cuestionarios son los siguientes:



Para poder realizar la medición de la autoestima, hemos usado la **Escala de Autoestima (RSES, Rosenberg, 1989)**. Dicha escala de autoestima es un autoinforme de 10 ítems con formato tipo Likert<sup>19</sup> de 4 puntos que va desde total desacuerdo (1) hasta total acuerdo (4). Cinco de los ítems puntúan en sentido positivo, de 1 para el total desacuerdo a 4 para el total acuerdo (ítems 1, 3, 4, 6, y 7), mientras que los otros cinco ítems puntúan en sentido negativo, de 4 para el total desacuerdo a 1 para el total acuerdo (ítems 2, 5, 8, 9 y 10). Las puntuaciones globales presentan un rango de 10 a 40 puntos, siendo la puntuación de 10 la que indicaría menor autoestima y la de 40 mayor autoestima. El RSES presenta buenas características psicométricas, su consistencia interna oscila entre 0,77 y 0,87<sup>20</sup>, y su fiabilidad test-retest es de 0,85 a las dos semanas, y de 0,73 a los siete meses<sup>21</sup>. En población española ha mostrado una consistencia interna de 0,88<sup>22</sup>.

En el caso de la empatía, hemos aplicado el **Test de empatía cognitiva y afectiva (TECA)**. Este test fue creado por López-Pérez, Fernández-Pinto y Abad en 2008 y es el único de este tipo que fue elaborado originalmente en español. Consiste en un cuestionario con 33 ítems subdivididos en 4 escalas:

- **Adopción de perspectivas:** evalúa la capacidad para la tolerancia, la comunicación y las relaciones personales.
- **Comprensión emocional:** implica la capacidad para reconocer y comprender los estados emocionales de los otros, así como sus intenciones e impresiones.

---

<sup>19</sup> La escala tipo Likert es una escala psicométrica habitual en las investigaciones de las ciencias sociales. Los cuestionarios realizados con dicha escala se basan en la expresión del nivel de acuerdo o desacuerdo en las respuesta de un ítem, estableciendo posteriormente una graduación en la exposición de las respuesta (por ejemplo: de 0 a 4, de 5 a 9, etc.)

<sup>20</sup> ROSENBERG, M. (1989). *Society and the adolescent self-image*. Middeltown: Wesleyan University Press.

<sup>21</sup> WYLIE, R. C. (1989). *Measures of self-concept*. Lincoln, Nebraska: Buros Institute of Mental Measurements.

<sup>22</sup> BAÑOS, R. M. y GUILLEN, V. (2000). Psychometric characteristics in normal and socialphobic samples for a Spanish version of Rosenberg Self-Esteem Scale. En *Psychological Reports*, vol. 87, pp. 269-274.

- **Estrés empático:** se refiere a la conexión con los estados emocionales negativos de los demás.
- **Alegría empática:** registra la capacidad para compartir las emociones positivas de otras personas<sup>23</sup>.

El instrumento ofrece puntajes diferenciados para cada sub-escala, así como un puntaje total de empatía.

La creatividad fue analizada mediante el **Cuestionario de Creatividad (CREA)**<sup>24</sup>. Este cuestionario ofrece una medida indirecta de la creatividad, ya que fuerza a activar los mecanismos que participan en el acto creativo pero no implica estrictamente una ejecución productiva creativa. El CREA utiliza como procedimiento de medida de la creatividad, la capacidad del sujeto para elaborar preguntas. La prueba consta de una lámina para adolescentes a partir de la cual los participantes deben formular la mayor cantidad de interrogantes posibles en un tiempo preestablecido de cuatro minutos.

El cuestionario ofrece una puntuación total centil en un rango de 0 a 100. En dicho rango, una puntuación inferior a 30 puntos indicaría bajo nivel de creatividad, una puntuación entre 31 y 70 puntos indicaría moderada creatividad, y una puntuación superior a 71 indicaría excelente creatividad.

En el caso de la competencia vinculada con la inteligencia emocional y el pensamiento constructivo, hemos usado el **Inventario de pensamiento constructivo. Una medida de la inteligencia emocional (CTI)**<sup>25</sup>. Este cuestionario consta de 108 ítems que evalúan el pensamiento constructivo y la inteligencia emocional. El instrumento está jerárquicamente organizado y ofrece información en tres niveles de generalidad:

---

<sup>23</sup> LÓPEZ-PÉREZ, B., FERNÁNDEZ-PINTO, I. y ABAD, F. J. (2008). *TECA. Test de Empatía Cognitiva y Afectiva*. Madrid: TEA Ediciones.

<sup>24</sup> CORBALÁN, F. J.; MARTÍNEZ, F.; DONOLO, D.; TEJERINA, M. y LIMIÑANA, R. M. (2003). *CREA. Test de Evaluación de la Inteligencia Creativa. Una medida cognitiva de la creatividad*. Madrid: TEA Ediciones.

<sup>25</sup> EPSTEIN, S. (2001). *Inventario de Pensamiento Constructivo (evaluación de la Inteligencia Emocional) (CTI)*. Madrid: TEA.

1. El nivel más general consiste en una escala global que se denomina PCG (Pensamiento Constructivo Global).
2. El siguiente nivel de generalidad lo componen seis escalas principales que miden las formas básicas de pensamiento constructivo o destructivo<sup>26</sup>, que a su vez contienen 15 subescalas:
  - I. El *afrontamiento emocional* se relaciona con la capacidad para manejar de forma eficaz los sentimientos negativos.. Contiene la siguientes subescalas:
    - Autoestima o auto aceptación.
    - Tolerancia a la frustración.
    - Ausencia de hipersensibilidad.
    - Capacidad de sobreponerse.
  - II. El *afrontamiento conductual* se relaciona con el pensamiento orientado a la acción. Contiene las siguientes subescalas:
    - Pensamiento positivo.
    - Orientación a la acción.
    - Responsabilidad.
  - III. El *pensamiento supersticioso* se relaciona con la creencia de que si sucede algo bueno, después pasará algo malo para compensar.
  - IV. El *pensamiento categórico* se relaciona con la tendencia a pensar de forma dicotómica. Contiene las siguientes subescalas:
    - Pensamiento polarizado.
    - Susplicia.

---

<sup>26</sup> Tanto el afrontamiento emocional como el afrontamiento conductual son componentes del pensamiento constructivo, mientras que el pensamiento categórico, el pensamiento supersticioso, el pensamiento esotérico, y el optimismo ingenuo son componentes del pensamiento destructivo.

- Intolerancia.
- V. El *pensamiento esotérico* se relaciona con la creencia en amuletos de la suerte, control mental, supersticiones tradicionales y fenómenos paranormales e inusuales. Contiene las siguientes subescalas:
- Creencias paranormales.
  - Creencias irracionales.
- VI. El *optimismo ingenuo* se relaciona con la una visión simplista de la realidad y la tendencia a evitar las realidades desagradables. Contiene las siguientes subescalas:
- Pensamiento exagerado.
  - Pensamiento estereotipado.
  - Ingenuidad.

Además de la aplicación de la técnica factorial, la validez del constructo del CTI se apoya en una gran variedad de estudios, tales como las relaciones de las escalas con tests de personalidad, conducta observada en laboratorio, tests de inteligencia, éxito en el trabajo, bienestar emocional y físico... Con la excepción de la escala de pensamiento supersticioso, el CTI posee una alta validez factorial tanto a nivel de elementos o escalas como de facetas.

Para realizar una interpretación de las puntuaciones típicas, se considera una puntuación media aquella situada entre la puntuación T de 45 a 55 (DT 10); las puntuaciones situadas entre la puntuación T de 56 a 65 se consideran altas (corresponderían a los percentiles entre 70 y 93), las puntuaciones T entre 35 a 44 se consideran bajas (corresponderían a los percentiles entre 7 a 30)<sup>27</sup>.

---

<sup>27</sup> Recordamos que tanto percentil como T, son dos formas de escalas habituales de mediciones, y a su vez distintas y complementarias.

Puntuación T	Significación	Percentil
<b>66 o superior</b>	Extremadamente alta	94 a 99
<b>56 a 65</b>	Alta	70 a 93
<b>45 a 55</b>	Media	31 a 69
<b>35 a 44</b>	Baja	7 a 30
<b>34 o inferior</b>	Extremadamente baja	1 a 6

TABLA 2.3. Significación de las puntuaciones del CTI

Para medir la motivación de los alumnos, hemos usado el **Cuestionario de evaluación de la motivación académica (MOT)**<sup>28</sup>. Este cuestionario de evaluación es un auto informe de 25 ítems con formato tipo dicotómico (Verdadero-Falso) diseñado para evaluar la capacidad de motivación académica de los estudiantes. El cuestionario ofrece una puntuación total en un rango de 0 a 50, en el cual una puntuación inferior a 14 puntos indicaría bajo nivel de motivación, una puntuación entre 14 y 29 puntos indicaría motivación normal, y una puntuación entre 29 y 44 puntos indicaría una motivación alta.

En el caso del liderazgo, hemos usado el **Cuestionario de capacidad de liderazgo (LID)**<sup>29</sup>, el cual fue creado por Ávila de Encío en el 2010. El cuestionario de capacidad de liderazgo es un auto informe de 15 ítems con formato tipo Likert de 4 puntos que va desde nunca (1) hasta siempre (4). Es una escala diseñada para evaluar la capacidad de liderazgo de los estudiantes. Este cuestionario ofrece una puntuación total en un rango de 10 a 40, siendo la puntuación de menos de 19 puntos la que indicaría una competencia muy baja en el ámbito del liderazgo y la de 40 o más, sería la puntuación que indicaría altas capacidades de liderazgo.

<sup>28</sup> MOT. *Cuestionario de evaluación de motivación académica para los alumnos*. [http://perso.wanadoo.es/angel.saez/pagina\\_nueva\\_95.htm](http://perso.wanadoo.es/angel.saez/pagina_nueva_95.htm) [Consultas realizadas el 1 de mayo de 2012 y el 3 de marzo del 2013].

<sup>29</sup> ÁVILA DE ENCÍO, M. C. (2010). *Cuestionario de capacidad de liderazgo*. [http://www.google.com/search?q=liderazgo+carmen+avila+de+encio+&sourceid=ie7&rls=com.microsoft:en-US&ie=utf8&oe=utf8&rlz=1I7GGLL\\_esES310](http://www.google.com/search?q=liderazgo+carmen+avila+de+encio+&sourceid=ie7&rls=com.microsoft:en-US&ie=utf8&oe=utf8&rlz=1I7GGLL_esES310) [Consultas realizadas el 10 de enero de 2012 y el 3 de marzo del 2013].

## 2.3. Selección de las muestras

### 2.3.1. Muestra de colonias musicales

Para poder distribuir los documentos descritos en el apartado 2.2.1., hemos realizado una investigación basándonos en la oferta realizada entre el 2010 y el 2013 de cursos, campamentos, colonias, campus musicales, etc. en España. En un primer momento, buscamos información, encontrando un total de 197 cursos y colonias referentes a música. Para centrar la investigación, decidimos reflejar aquí las colonias con la principal delimitación diferenciadora, que como veremos, es la existencia de monitores para planificar las actividades, por lo cual, y sustentándonos en esta diferenciación, hemos realizado un nuevo corte, encontrando 47 colonias organizadas durante este periodo. De esta criba, hemos realizado otra discriminación basada en las palabras de Mellado Santamaría y Mellado Santamaría cuando escriben:

El marco ideal en el que ubicamos el campamento del que hablamos, contiene participantes de distintas procedencias geográficas, distintas condiciones socioeconómicas, distintas culturas y diferentes edades<sup>30</sup>.

De esta segunda selección, por lo tanto, hemos prescindido de las colonias organizadas por escuelas de música que únicamente tienen como público objetivo los alumnos de la propia escuela, modalidad existente sobre todo en Cataluña, donde numerosas escuelas municipales organizan colonias como parte de las actividades de final de curso, las cuales no cuentan con monitores para planificar el tiempo libre del alumnado, perdiendo de esta forma las ventajas de contar con dicho agente educativo.

De esta selección, hemos rescatado 27 colonias con las delimitaciones antes descritas, con las cuales nos hemos puesto en contacto de forma telefónica o a través del correo electrónico solicitando que rellenasen nuestras fichas de características técnicas y evolución diseñadas para esta investigación. De las 27 colonias, nos contestaron 22, de las cuales, tras hacer un análisis exhaustivo del

---

<sup>30</sup> MELLADO SANTAMARIA, A. y MELLADO SANTAMARIA, J. L. (2006). El campamento como medio educativo. En *Revista de estudios de juventud*, nº 72, pp. 26-36, referencia en p. 30.

material enviado, eliminamos tres de ellas, ya que sus participantes no pernoctaban en el lugar donde se realizaba la colonia, rompiéndose de esta forma la característica intrínseca de convivencia que tienen las colonias. Por tanto, reflejamos aquí las características técnicas de 19 colonias organizadas en España durante los últimos años.

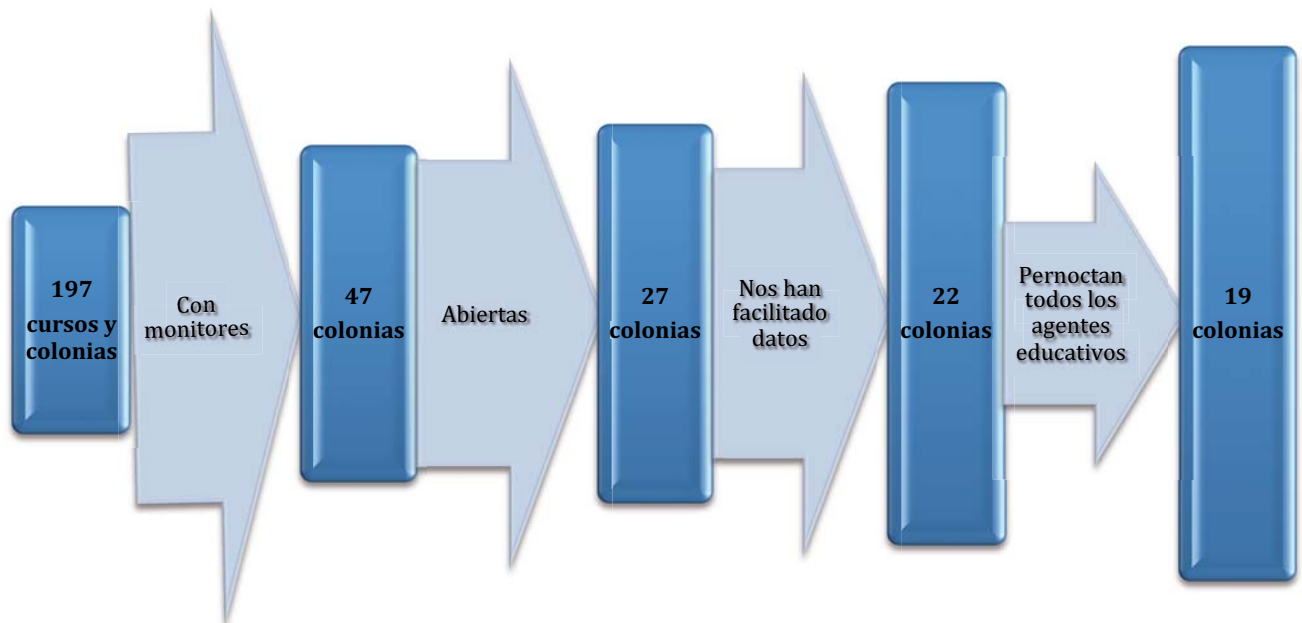


FIGURA 2.1: Proceso de selección de la muestra de colonias musicales

### 2.3.2. Muestra de participantes en los cuestionarios

Por un lado, respecto a los cuestionarios realizados con el propósito de esta investigación, decidimos reflejar una muestra plural, enviando dichos cuestionarios a cinco colonias de cinco Comunidades Autónomas, obteniendo una muestra suficientemente representativa.

- En el caso del alumnado, todos los cuestionarios fueron repartidos los dos últimos días de cada colonia, obteniendo una muestra total de 234 cuestionarios contestados y revisados.
- En el caso de los monitores, todos los cuestionarios fueron repartidos el último día de cada colonia, obteniendo en total 21 cuestionarios contestados y revisados.

- En el caso del profesorado, todos los cuestionarios fueron repartidos el último día de cada colonia, obteniendo en total 32 cuestionarios contestados y revisados.
- En el caso de los coordinadores de música, los cuestionarios los tenían desde la semana antes de empezar cada colonia, a pesar de lo cual se les pidió que no los rellenasen hasta la semana después de acabar la colonia. En este caso, obtuvimos 6 cuestionarios contestados y revisados.

Por otro lado, respecto a los cuestionarios utilizados para medir las competencias personales, y dada la necesidad de estar presente en alguno de los mismos, se realizaron en las colonias en las que el autor de esta investigación está presente, es decir en dos de ellas. Todos los cuestionarios se realizaron durante los dos últimos días de cada colonia, obteniendo una muestra suficientemente representativa, la cual se detalla a continuación.

- En el cuestionario de autoestima (RSES), obtuvimos una muestra valida de 194 participantes.
- En el cuestionario de empatía (TECA), obtuvimos una muestra valida de 182 participantes.
- En el cuestionario de creatividad (CREA), obtuvimos una muestra valida de 196 participantes.
- En el cuestionario de inteligencia emocional y pensamiento constructivo (CTI), obtuvimos una muestra valida de 159 participantes.
- En el cuestionario de motivación (MOT), obtuvimos una muestra valida de 194 participantes.
- En el cuestionario de liderazgo (LID), obtuvimos una muestra valida de 179 participantes.

#### **2.4. Criterios de rigor científico**

En este apartado, referimos el trabajo de campo llevado a cabo, ya que la recopilación bibliográfica que se ha realizado desde el rigor científico que esta investigación requiere, manteniendo un sistema de citación que garantiza la propiedad intelectual de cada autor, a la vez que desechando en nuestra



recopilación las fuentes escritas subjetivamente, o en su defecto, tratándolas como tal.

En el trabajo de campo, repartido entre las fichas de características técnicas y los cuestionarios, hemos seguido un riguroso control sobre su realización, tomando como válidos sólo los documentos que seguían un criterio fiable.

- En el caso de las fichas de características técnicas, todas las rellenadas por los responsables de cada colonia musical, han sido validas ya que todas mantenían una coherencia con lo preguntado, aunque por imposibilidad física, nos ha sido imposible comprobar cada uno de los datos ofrecidos.
- En el caso de los cuestionarios, todos han sido validados en el momento de su entrega, y analizados posteriormente mediante el programa estadístico SPSS. De esta forma, hemos garantizado la rigurosidad en la recopilación y recuento de resultados obtenidos. En el caso de los instrumentos aplicados para la medición de las competencias personales en unas colonias musicales, estos han sido elegidos por su alto nivel de fiabilidad test-retest, así como su consistencia. En el Cd Anexo, incluimos la tabla de resultados del SPSS mencionado.

## 2.5. Criterios éticos y deontológicos

Respecto a los *límites éticos*, los participantes que han formado parte de la muestra de colonias musicales seleccionadas, lo hicieron voluntariamente, firmando el consentimiento informado. Todos los datos han sido tratados mediante códigos de identificación para preservar el anonimato y la confidencialidad de los resultados, enmarcándose dentro de los condicionantes

del Informe Belmont<sup>31</sup> y el Código de Buenas Prácticas en Investigación de la *Universitat de Barcelona*<sup>32</sup>.

## 2.6. Plan de ejecución y recursos utilizados

Nuestra investigación ha seguido una organización en la consecución de los diferentes objetivos, la cual mostramos a través de los recursos necesitados para llevar a cabo la misma. La **primera etapa** de nuestra investigación se centró, a través del acceso a las diferentes fuentes documentales y bibliográficas, en reunir las aportaciones de los autores y los tópicos, el consenso y las divergencias para, de esta forma, poder realizar un mapa conceptual que nos ha permitido la elaboración del marco teórico

En la **segunda etapa** hemos buscado un acceso a las personas e instituciones implicadas en el origen de las colonias musicales a través de entrevistas personales. Dicho acceso ha sido posible, en parte, por la cercanía geográfica de las personas e instituciones, además del conocimiento previo del estado de la cuestión por parte de los autores de esta investigación. De esta forma hemos podido identificar y seleccionar las aportaciones relevantes para formar una base de conocimiento que supla la falta de bibliografía específica.

En la **tercera etapa**, y para poder realizar un perfil de colonia musical en la actualidad, hemos conseguido establecer un contacto con las personas e instituciones implicadas en la organización de las diferentes colonias musicales del estado español. El acceso a las mismas se ha visto favorecido, en gran medida, por la implicación de los autores de esta investigación en la organización de diversas colonias musicales.

Posteriormente, en la **cuarta etapa**, y para poder establecer un perfil de los diferentes agentes educativos presentes en unas colonias musicales, así como de

---

<sup>31</sup> Informe Belmont, (1978), Comisión Nacional para la Protección de los sujetos humanos de investigación biomédica y del Comportamiento. El informe Belmont, Principios y guías éticos para la protección de los sujetos humanos de investigación. [www.bioeticayderecho.ub.es](http://www.bioeticayderecho.ub.es) [Consulta 10 de febrero de 2012].

<sup>32</sup> UNIVERSITAT DE BARCELONA. (2010). *Código de buenas prácticas en investigación*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.

sus dimensiones formativas, hemos distribuido los diferentes cuestionarios entre un número representativo de alumnado, profesorado, monitores y coordinadores. Este proceso ha sido posible por la implicación de los autores de esta investigación en la organización de colonias musicales en diferentes comunidades autónomas, así como las relaciones establecidas durante la tercera etapa con los diversos organizadores a nivel estatal. Posteriormente, dichos han sido analizando posteriormente los resultados de los mismos a través del *software* SPSS. En el caso de los instrumentos de medición y del *software* usado para analizar los mismos, ha sido posible su consecución y manejo, gracias a la vinculación contractual de los autores de esta investigación con la *Universitat de Barcelona*

Finalmente, en la **quinta etapa** hemos recogido los datos más relevantes de nuestra investigación en esta memoria de tesis doctoral, incluyendo el planteamiento de una la propuesta de futuro incluida en el Anexo I.

3

---

# Historia de las colonias musicales y sus antecedentes en las colonias escolares



## 3.1. Las colonias escolares. Desarrollo histórico

### 3.1.1. Contextualización del origen de las colonias escolares

La aparición y posterior propagación de las colonias escolares<sup>1</sup>, surgidas en el último tercio del siglo XIX en todo Europa y algunos países americanos, se nos presenta como una actividad extraescolar dirigida al sector más joven y desfavorecido de la sociedad, con el objetivo de la mejora de su salud, higiene y formación. En definitiva, la base de esta actividad se enmarca en la protección de la infancia.

Para analizar los factores que dieron como origen las colonias, debemos tener en cuenta diversos aspectos. Por un lado, en un contexto marcado por el desarrollo de la sociedad industrial en detrimento de la rural, se produjeron unos cambios económicos, políticos y especialmente sociales que marcaron un nuevo modelo de vida. El crecimiento acelerado de la población en las ciudades, conllevó una serie de problemas derivados del mismo, tales como la mala alimentación, el hacinamiento y la pobreza de muchos habitantes, siendo los menores los más débiles y perjudicados ante esta situación. Frente a esto, surgió por toda Europa un movimiento en pro de la higiene<sup>2</sup>, centrado en eliminar los posibles focos infecciosos: centros de trabajo de las clases populares, viviendas en los barrios pobres y centros públicos de reuniones.

---

<sup>1</sup> El concepto de colonias escolares, lo utilizaremos como sinónimo de colonias de vacaciones. Si bien el primero es más amplio, ya que abarca la totalidad del espacio temporal, la realidad de nuestra investigación nos lleva a centrarnos en el periodo vacacional.

<sup>2</sup> TERRON BAÑUELOS, A. (2000). La higiene escolar: un campo de conocimiento disputado. En *Áreas. Revista internacional de ciencias sociales*, nº 20, pp. 73-94.

Todas esas desgraciadas familias —recogía el diario liberal *La Iberia* de Sagasta el 15 de noviembre de 1865— vivían en pasajes infectos, reducidos hasta la última estrechez, sin luz apenas, en medio de una atmósfera meffítica, careciendo de todo lo absolutamente necesario para la vida, durmiendo los unos sobre un montón de paja, los otros sobre una tarima; éstos se arropaban con las ropas de su vestido habitual; aquéllos se cubrían con una manta que todo podía dar menos abrigo. El que tenía un jergón sobre tablas, una silla o banca donde sentarse y una persona que pudiese dar un aviso o procurar un socorro, era un verdadero acomodado<sup>3</sup>.

Por otro lado, la nueva corriente educativa centrada en el higienismo empezó a tomar peso, la cual ya se había plasmado en numerosos escritos siglos antes. En el siglo XV, el humanista italiano Victorino de Feltre, mencionaba como favorables los ejercicios físicos y las excursiones<sup>4</sup>, considerando la necesidad de ambos para poder avanzar en el resto de facetas formativas. Posteriormente, en el siglo XVIII, surgen unas nuevas ideas pedagógicas que propugnaban el aprendizaje a través de la experiencia, las cuales van a contribuir al nacimiento del movimiento de colonias escolares, basadas en los conceptos renovadores surgidos durante la Ilustración y los periodos revolucionarios posteriores.

La semilla definitiva se siembra con la aparición de los pensamientos de Rousseau<sup>5</sup> y su posterior difusión por parte de sus seguidores, tales como Pestalozzi o Froebel. En sus principios fundamentales se encuentra el respeto por el desarrollo de la naturaleza individual, y la concepción integral de la educación, la cual debe atender a las necesidades del hombre en sus dimensiones físicas, intelectuales y morales, siendo dichos principios los pilares que sustentan la base

---

<sup>3</sup> FERNANDEZ GARCÍA, A. (1979). Enfermedad y sociedad. La epidemia de Cólera de 1885 en Madrid. En *Cuadernos de Investigación Histórica*, nº 3, referencia en pp. 171-172.

<sup>4</sup> MORENO, J. M.; POBLADOR, A. y DEL RIO, D. (1980). *Historia de la educación*, Madrid: Paraninfo, p. 190.

<sup>5</sup> A pesar de que en el eje temático de esta tesis nos interesan especialmente las ideas de Rousseau referentes a la educación, no podemos pasar por alto que *las ideas que se elaboran en los pensamientos de Rousseau tienen una trascendencia crucial en el pensamiento romántico, y su planteamiento estético y filosófico de la música son una piedra angular para los partidarios, en pleno Romanticismo de la música programática*, tal como refleja POLO PUJADAS, M. (2010). *La música de los sentimientos: filosofía de la música de la ilustración*. Murcia: Universidad de Murcia, servicio de publicaciones, referencia en p. 34

de las actividades extraescolares<sup>6</sup>. De la misma forma, Rousseau defendía la vida alejada de las ciudades, centrándose en el desarrollo de los menores:

Se opina que los niños en libertad pueden adquirir malas posiciones y hacer movimientos que perjudiquen a la buena conformación de sus miembros. Este es uno de tantos vanos razonamientos de nuestra falsa sabiduría, y que ninguna experiencia ha confirmado.

Entre multitud de niños de los pueblos, que son más sensatos que nosotros, son criados con toda la libertad de sus miembros, y no se ve ni uno que se hiera ni se estropee, pues no podrían dar a sus movimientos la fuerza que les resultase peligrosa<sup>7</sup>.

En su concepción pedagógica, Rousseau proponía un aprendizaje vivencial, como reflejan sus palabras cuando dice:

Queréis enseñar la geografía a ese niño, y vais a buscar globos, esferas y mapas; ¡Cuántas máquinas! ¿Qué finalidad tienen estas representaciones? ¿Por qué no empezáis mostrándole el objeto en mismo, para que por lo menos sepa de qué se trata?<sup>8</sup>

Al igual que Rousseau, sus seguidores proponen el mismo acercamiento a la naturaleza, así por ejemplo Pestalozzi es citado por Luzuriaga (1992) al hacer un estudio exhaustivo de su obra y señalar sus escritos tales como *este camino artificial de la escuela, que coloca en todo la serie de las palabras antes de la naturaleza libre (...) orientación de la vida, destino individual del hombre, eres el libro de la naturaleza*<sup>9</sup>.

---

<sup>6</sup> Para ampliar la información sobre las teorías de Rousseau al respecto, se puede consultar ROUSSEAU, J. J. (1762a). *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes. Du contrat social*. Traducción de LÓPEZ y LÓPEZ, J. y BERGES, C. (2000). *El contrato social*. Barcelona: Folio.

<sup>7</sup> ROUSSEAU, J. J. (1762b). *Émile, ou de l'éducation*. Trad. Castellana y prologo CARDONA, F. L. (2002). *Emilio o la educación*. Barcelona: Edicomunicación, referencia en p. 30.

<sup>8</sup> *Ibidem*, referencia en p.152.

<sup>9</sup> LUZURIAGA, L. (1992). *Pestalozzi, vida y obras*. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial, referencia en p. 178.



Por su parte Froebel, discípulo de Pestalozzi, es citado por Cuéllar (2005), cuando analizando la obra de éste afirma que *la fiel observación de la naturaleza, puede facilitaros, mucho mejor que cualquier libro, aunque poseáis el talento más común, los más profundos y los más elevados conocimientos de la individualidad y de la multiplicidad de las cosas*<sup>10</sup>.

Estas ideas fueron puestas en práctica por primera vez en Alemania, a través del movimiento denominado *filantropía*<sup>11</sup>, cuyo máximo representante fue Basedow, originando el nacimiento y posterior desarrollo de actividades fuera de las aulas, e impulsando las excursiones escolares.

Por último, durante el último tercio del siglo XIX se establecieron los sistemas nacionales de educación y las leyes de instrucción pública en todos los países europeos y americanos. Se generalizó la escuela primaria, convirtiéndose en ese momento, la educación pública, en su grado elemental, en una educación universal, gratuita y obligatoria<sup>12</sup>.

En definitiva, el influjo creciente que ejercía la biología y la medicina sobre la pedagogía, marcado por los higienistas y sus propuestas de saneamiento en las ciudades, los biólogos reclamando más ejercicios físicos y actividades fuera del aula, y los pedagogos pronunciándose por un desarrollo armónico de las facultades del individuo contemplando los aspectos físicos, morales e intelectuales, creó la preocupación por las necesidades sociales y el contacto con la naturaleza<sup>13</sup>.

---

<sup>10</sup> CUELLAR, H. (2005). *Froebel, la educación del hombre*. México: Trillas, referencia en p. 81.

<sup>11</sup> LUZURIAGA, L. (1980). *Historia de la educación y de la pedagogía*. 20<sup>a</sup> ed. Buenos Aires: Losada, referencia p. 181.

<sup>12</sup> *Ibidem*, p. 181.

<sup>13</sup> Así por ejemplo, en el caso de España, en 1901 ya estaban incluidas entre las asignaturas de tercer curso de los estudios de Magisterio "Filosofía e Higiene", y en el caso de los estudios para la formación de maestros superiores la asignatura "Higiene Escolar y Profiláctica". CANO GONZALEZ, R. y REVUELTA GUERRERO, R. (1995). Las colonias escolares: Una institución pedagógica de higiene preventiva en beneficio de los niños débiles de las escuelas primarias (1876-1936). En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 22, pp. 185-195.

En el centro de estas necesidades de protección social nacieron las colonias escolares. Se reconoció la necesidad de combinar educación e higiene<sup>14</sup>. Al tratarse de niños, la organización y el cuidado pasó a manos de maestros, con lo que los aspectos pedagógicos adquirieron especial protagonismo, a pesar de que en numerosas ocasiones, estos se tuvieron que supeditar en beneficio de cubrir las necesidades básicas sanitarias y de alimentación<sup>15</sup>.

En el prólogo a la obra de Bión (1887), Sarcey describe los objetivos de las colonias, contextualizando el ambiente en el que crecen los menores más desfavorecidos:

...¿qué hacen durante las vacaciones los niños de las escuelas? Vagan por las calles, respirando el aire emponzoñado de las grandes ciudades, comiendo alimento de la familia, con frecuencia insuficiente y casi siempre adulterado; reemplazando la higiene de la escuela, no siempre buena, por una higiene peor todavía. Mirad a esos pobrecitos seres, enclenques y pálidos, de pecho hundido, estrechos de espalda, flojos de piernas y llenos de tristeza ¿qué les haría falta para reponerse? un mes de aire puro, de correr y jugar, de alimento sano y fuerte; un mes lejos del inmundo arroyo de su calle, en plena montaña o en el bosque. Nada más sencillo que el asegurarles la felicidad de unas vacaciones regeneradoras, sino a todos, a un cierto número y, por de pronto, a los más necesitados y pobres. No hay sino que escoger un país sano y, a ser posible, pintoresco, una casa en donde alguien se encargue, por una retribución muy módica, de albergar y de alimentar una docena, quince o veinte a los sumo, que formarán siempre allí una especie de colonia, una colonia escolar, bajo la dirección de sus maestros<sup>16</sup>.

Por tanto, y como resumen de lo descrito hasta ahora, el origen de las colonias escolares se fundamenta en la conjunción de las ideas desarrolladas por Rousseau

---

<sup>14</sup> Mallart expone *la escuela del trabajo* como exponente de la pedagogía activa apelando, entre otros, a ambas características al referirse a las colonias. Así pues argumenta que *invocan, al mismo tiempo, principios filosóficos e higiénicos y dicen que los trabajos al aire libre, en pleno campo, son los que mejor pueden garantizar un desenvolvimiento integral y un equilibrio funcional. De ahí han salido las colonias.* MALLART i CUTO, J. (1928). *La escuela del trabajo*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía, referencia en p. 30.

<sup>15</sup> RODRÍGUEZ PÉREZ, J. F. (2001). *Las colonias escolares municipales madrileñas (1919-1936)*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, p. 55.

<sup>16</sup> SARCEY, F. (1887) Prologo. En BIÓN, W. *les colònies de vacances. Mémoire historique et statistique*, pp. 5-10. París: Ch Delagrave-Hacchette et C<sup>a</sup>, referencia en pp. 7-8.

y sus seguidores, especialmente Pestalozzi y Froebel, conscientes de la importancia de la educación fuera de las aulas y la observación directa de la naturaleza, así como del desarrollo físico como parte del desarrollo integral de la persona. Dichas ideas se desarrollaron en un contexto de revolución industrial, en el cual el hacinamiento y la falta de higiene mellaron la población más necesitada. Esta conjunción de ideas y contexto social engendró en Alemania el movimiento denominado *filantropía*, desarrollado por Basedow, y que originó las excursiones escolares y la educación al aire libre.

### 3.1.2. Antecedentes de las colonias escolares

A pesar de la importancia de actividades que pueden parecer similares como el movimiento *scout*, las semicolonias, los campamentos, casales, etc., en esta revisión histórica nos centraremos exclusivamente en las colonias escolares, excepto el caso de los campamentos en las décadas comprendidas entre 1937 y 1976 en España.

Los primeros antecedentes relacionados directamente con las colonias escolares se remontan a 1795, cuando el diputado francés Louis Portier argumentaba en un discurso delante de la Convención Nacional de su país que *el propósito es trasladar la escuela a un puerto de mar o al campo, medio que sería excelente para desenvolver las facultades morales e intelectuales de los niños, de formar su corazón, de fortificar su cuerpo*<sup>17</sup>. Estas ideas no pasaron a su posterior desarrollo, aunque sí tuvieron una notable influencia futura.

Años más tarde encontramos indicios de la organización de esta actividad en un sistema de colonia individual. En dicho sistema las familias eran elegidas de antemano, y éstas debían disponer de recursos materiales suficientes para asegurar la manutención del protegido. Las actividades que realizaban los colonos

---

<sup>17</sup> VILARIÑO, O. (1930). *La infancia y la naturaleza. Estudio sintético de la influencia que ejercen en el desarrollo orgánico e intelectual del niño, las colonias escolares, los jardines de la infancia y los campos de juego*, Madrid: Librería Médica R. Checa y C<sup>a</sup>. referencia en p. 31.

se centraban en la participación en la vida de campo y la enseñanza de las mínimas reglas de convivencia<sup>18</sup>.

En este sentido, en Dinamarca a partir del año 1854 se desarrollan propuestas en las que se recomendaba que antes, durante y al finalizar la colonia, los niños fueran sometidos a un examen médico, así como la comprobación periódica de su peso<sup>19</sup>. Ejemplos similares se desarrollaron en numerosas ciudades europeas, como por ejemplo en Hamburgo, donde en 1876, el Comité de las escuelas *Schulverein*, envió a siete niños pobres a reponerse bajo la tutela de familias de los alrededores de la ciudad. En la ciudad de Londres, se constituyó en el año 1885, el *Comitee of the Country Holidays Fund* para recaudar fondos y organizar estancias en el campo de niños pobres<sup>20</sup>.

Los resultados obtenidos de estas primeras experiencias, hicieron que a pesar de partir de iniciativas privadas, surgidas de personas pertenecientes a la nueva burguesía, pronto despertasen el interés de los organismos públicos, tanto estatales como municipales. El objetivo perseguido, en cualquier caso, era regenerar físicamente a los niños de las familias pobres de las ciudades, sin olvidar los aspectos morales, intelectuales y sociales. Estos últimos dependían de la situación y características de las propias familias de acogida<sup>21</sup>.

A pesar de encontrar múltiples beneficios en esta modalidad de colonias individuales, se criticaba el escaso valor educativo de las mismas, como es el caso de la argumentación de Cossío cuando escribe:

... tiene ya algún carácter educativo, es, sin embargo, mucho más beneficio médico que pedagógico, viniendo a ser una aplicación a los niños mayores, del mismo régimen que se usa con los más pequeños cuando se les confía a las nodrizas que habitan en comarcas rurales<sup>22</sup>.

---

<sup>18</sup> RODRÍGUEZ PÉREZ, J. F. (2001). *Op.cit.*, p. 62.

<sup>19</sup> BURGERSTEIN, L. (1937). *Higiene escolar*, 3ª ed. Barcelona: Labor, p. 80.

<sup>20</sup> COSSÍO, M. B. (1888). Las colonias escolares de vacaciones. En *B.I.L.E.*, pp. 205-210, referencia en pp. 206-208.

<sup>21</sup> RODRÍGUEZ PÉREZ, J. F. (2001). *Op.cit.*, p. 62

<sup>22</sup> COSSÍO, M. B. (1888). *Op.cit.*, referencia en p. 206.

En la versión colectiva de las colonias, todos los menores iban en grupo bajo la dirección de uno o varios maestros. En este caso, el objetivo prioritario era la intencionalidad educativa, además de las normas de higiene preventiva. Esta modalidad colectiva fue la que se impuso y experimentó un mayor desarrollo, tanto por criterios pedagógicos como económicos. En las primeras experiencias colectivas destaca el caso del filántropo francés Engel Dolfus, quien en 1860 reunió a doce niños, hijos de obreros, y los envió al campo acompañados de dos señoras, las cuales se encargaron de enseñarles los hábitos higiénicos y las normas básicas de convivencia. La iniciativa fue todo un éxito, repitiéndose en años posteriores<sup>23</sup>.

En cualquier caso, y a modo de concreción de lo expuesto en este apartado, los precedentes de las colonias escolares buscaban la puesta en marcha de las ideas reflejadas en el apartado anterior, siendo éste, como hemos comprobado, un interés común en varios países europeos.

### 3.1.3. Las primeras colonias escolares en el extranjero

La experiencia que tradicionalmente se señala como pionera en el ámbito de las colonias colectivas fue la realizada por el pastor protestante Walter Biön en 1876 en la ciudad de Zúrich. Éste, acompañado de otros 10 maestros y maestras, llevó a 68 niños y niñas durante 14 días a las montañas del cantón suizo de Appenzell a disfrutar del aire puro y de un alimento sano. Estos primeros colonos fueron agrupados en secciones de 20 a 30 menores, los cuales estuvieron bajo la dirección continua de los maestros acompañantes<sup>24</sup>.

En este sentido, la labor de Biön<sup>25</sup> no es de innovador, sino de sintetizador de todo lo descrito anteriormente. De esta forma, su labor se centró en la conjunción de la tradición y popularidad de las excursiones escolares, las cuales

---

<sup>23</sup> VILLALOBOS, D. (1905). *Las colonias escolares de vacaciones*, Santiago de Chile: Imp. Lit., y Encuadernación Barcelona, p. 6.

<sup>24</sup> BIÓN, W. (1887). *Les colonies de vacances. Mémoire historique et statistique*. Paris: Ch Delagrave-Hacchette et C<sup>a</sup>, en p. 13.

<sup>25</sup> Biön experimentó personalmente la necesidad de las colonias escolares, cuando tuvo que dejar su vicaría en un pueblo de las montañas para vivir en un pequeño apartamento en Zúrich. Sus cinco hijos enfermaron física y psicológicamente.

intentaban suplir la demanda de la educación fuera del aula, con las ideas de la época sobre los principios y medidas de higiene<sup>26</sup>.

Ese primer ensayo de colonia colectiva, obtuvo unos resultados tan positivos, que al año siguiente se repitió la experiencia, pero esta vez con 30 niños más<sup>27</sup>, aumentando progresivamente el número año a año, así como variando el número de días que los colonos permanecían en las montañas, como se refleja en la siguiente tabla:

AÑOS	Número de niños	Número de maestros	Número de días	Gastos diarios de cada niño por termino medio (en francos)
1876 .....	68	10	14	2,60
1877 .....	94	13	14	2,42
1878 .....	96	12	16	2,30
1879 .....	114	15	20	2,26
1880 .....	112	15	21	2,54
1881 .....	147	16	20	2,48
1882 .....	185	22	19	2,36
1883 .....	194	19	19	2,35
1884 .....	215	25	18	2,40
1885 .....	183	23	18	1,94
1886 .....	216	20	>	Desconocido

TABLA 3.1. Desarrollo de las colonias organizadas por W. Biön entre 1876 y 1886

FUENTE: MUSEO PEDAGÓGICO DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA: *La primera colonia escolar de Madrid (1887)*, Madrid: Est. Tip. De Fortanet, 1888, p. 12.

La experiencia de Biön se extendió por otras poblaciones de Suiza, de tal forma que en menos de 10 años, habían participado en colonias escolares cerca de 1300 menores<sup>28</sup>.

<sup>26</sup> PEREYRA, M. (1982). Educación, salud y filantropía: el origen de las colonias en España. En *Historia de la educación I*, pp. 145-168. Madrid: Revista interuniversitaria, en p. 155.

<sup>27</sup> ONTAÑÓN, J. y COSTA, J. (1882). Colonias escolares de vacaciones. En *B.I.L.L.E.*, nº 138, pp. 249-251.

<sup>28</sup> CONGRESO NACIONAL DE EDUCACIÓN PROTECTORA DE LA INFANCIA ABANDONADA, VICIOSA Y DELINCUENTE (1908). *Informes y ponencias. Las colonias escolares del Museo Pedagógico Nacional (1887-1908)*. Madrid, Imp. de Eduardo Arias, pp. 10-11.

Los resultados provocaron una reacción internacional, extendiéndose por Alemania (1878), Austria (1879), Rusia (1882), Italia (1883), así como en países fuera del continente europeo como Australia (1890), Japón (1901), Argentina (1902) o EEUU (1903)<sup>29</sup>.

Esta amplia difusión, animó a la organización de congresos centrados en la temática referente a las colonias escolares, organizándose el primero de ellos en Berlín en 1881. La dinámica en este congreso, y los posteriores, consistió en una exposición de las experiencias realizadas por parte de los diferentes delegados de cada país, lo que originó una doctrina común y unas normas básicas de funcionamiento en las colonias<sup>30</sup>. Cruz recoge el discurso pronunciado por Bión en el congreso celebrado en 1888 en Zúrich<sup>31</sup>, en el cual apela a una unidad de las naciones ante un objetivo común.

Que este congreso robustezca de nuevo la conciencia de que por encima de las naciones existe la humanidad, que hay intereses humanos comunes, ideales y prácticos, que pueden y deben unirnos. Pertenecemos, claro está, a distintas naciones, somos alemanes, franceses, austriacos, rusos, españoles, belgas, luxemburgueses, escandinavos y suizos, pero somos ante todo, hombres, hijos de una gran familia, y la meta última y más elevada de nuestros esfuerzos no debe y no puede ser combatirnos y aniquilarnos, sino emularnos unos a otros en el fomento del bienestar humano y que en cada nación coopere con sus dotes propias y sus fuerzas a la edificación del Reino de Dios en la Tierra<sup>32</sup>.

En cualquier caso, y tal como hemos reflejado en este apartado, la primera experiencia oficial de colonia escolar fue llevada a cabo por Bión en 1876 y consistió en fusionar las necesidades sociales con la educación fuera del aula, atribuyendo la responsabilidad y cuidado de los menores implicados a los maestros.

---

<sup>29</sup> RODRÍGUEZ PÉREZ, J. F. (2001). *Op.cit.*, pp. 70-71.

<sup>30</sup> CRUZ, J. I. (2012). *Las colonias escolares valencianas (1906-1936). Un ejemplo de renovación educativa*. Valencia: Universitat de València.

<sup>31</sup> A dicho congreso asistió, como delegado español, el Director del Museo Pedagógico Nacional, Manuel Bartolomé Cossío, figura de la que hablaremos en el apartado 3.1.4.1., tal como relata SELA, A. (1887). Las colonias escolares de vacaciones, En *B.ILE*, nº 252, pp. 225-228.

<sup>32</sup> CRUZ, J.L. (2012). *Op. cit.* referencia en p. 29.

La evolución que han seguido las colonias desde estos orígenes, se refleja en sus diferentes funcionamientos y finalidades, dependiendo del contexto social, político y cultural en el que se han desarrollado. En toda esta evolución, el planteamiento educativo ha ido variando igualmente, experimentando cada vez más, un mayor protagonismo<sup>33</sup>. En cualquier caso, ese planteamiento educativo, igualmente ha ido evolucionando, pasando desde la extensión de la actividad escolar en sus orígenes, hasta los medios destinados explícitamente a la educación del ocio<sup>34</sup> (ver apartado 3.2.4).

### **3.1.4. Las colonias escolares en España**

El contexto que originó el movimiento de colonias en el resto de Europa, no se diferenciaba demasiado del vivido en España. En esta misma situación de deficiencias higiénicas, al igual que en otros países, encontramos precedentes a la experiencia establecida como punto de partida, como es el caso del sacerdote P. Ambrosio, el cual en 1864, en Albayda (Valencia), organizó y dirigió unas rudimentarias colonias escolares compuestas por un número reducido de alumnos, procedentes de familias burguesas, a los que llevaba a los montes los días festivos. En este caso, los menores llevaban la comida para todo el día y el fraile hacía las veces de guía, maestro y tutor<sup>35</sup>.

#### **3.1.4.1. El origen de las colonias escolares. La Institución Libre de Enseñanza y el Museo Pedagógico Nacional**

A pesar de estos precedentes aislados, el origen oficial de las colonias en España, se le atribuye a la Institución Libre de Enseñanza (ILE)<sup>36</sup>, la cual surgió como respuesta al proceso de transformación ocasionado por la reforma de la enseñanza

---

<sup>33</sup> SOLER MASÓ, P. (1994). *L'educació en el lleure a Girona. Les iniciatives de l'administració, l'església i la societat civil (1990-1981)*. Tesis doctoral. Girona: Universitat de Girona, p 111.

<sup>34</sup> TRILLA BERNET, J. (1984). *El concepto de educación informal*, Tesis doctoral, Barcelona: Universitat de Barcelona.

<sup>35</sup> VV.AA. (1909) *Memoria de las Colonias Escolares organizadas por el Excmo. Ayuntamiento de Barcelona en los años 1906, 1907, 1908*, Barcelona: Comisión de Higiene de la Infancia, p. 9.

<sup>36</sup> Para agilizar la lectura, nos referiremos a la "Institución Libre de Enseñanza" como ILE en adelante.



acaecida tras el Decreto Orovio<sup>37</sup>, así como a los cambios de las estructuras sociales de la época ocasionados por las corrientes filosóficas y políticas de una Europa Ilustrada, de la Revolución francesa, y sobre todo de la filosofía alemana, la cual penetró en los medios universitarios con ansias de renovación.

Dichos cambios, convergieron en el conflicto conocido como *cuestión universitaria*, la cual a su vez va a tener dos fases: una durante el reinado de Isabel II, surgida en torno a la introducción de la filosofía de Krause por don Julián Sanz del Río, y la otra, como consecuencia de la primera, en los primeros años de su hijo Alfonso XII, con el intento de revolución septembrina de 1868, es la que da motivo al nacimiento de la Institución Libre de Enseñanza, en 1876<sup>38</sup>.

El *Imparcial*, en su número de 24 de mayo de 1876, y bajo el título “La Universidad Libre”, publicó un suelto en el que daba cuenta de la fundación, en Madrid, de un centro docente acogido con simpatía por *la prensa de toda Europa [...]*. Era la *Institución Libre de Enseñanza*<sup>39</sup>.

Dicho nacimiento se debe a Francisco Giner de los Ríos, un hombre que, tal como describe su discípulo Castillejo, *tenía cuerpo y cara de árabe, el poder sugestivo y la aguda lógica de un Sócrates moderno, serenidad estoica combinada con una pasión ardiente y romántica, dignidad aristocrática andaluza mezclada con un ágil ingenio y modales de simples y democráticos, un temperamento asceta oculto bajo un amor a la vida y a las relaciones sociales, y una viva e insaciable curiosidad por la ciencia, el arte, la naturaleza y la humanidad*<sup>40</sup>.

En cualquiera de los casos, el destierro en 1875 de la Cátedra de Filosofía del Derecho y Derecho Internacional de la Universidad de Madrid que ostentaba desde 1866, sirvió para madurar su proyecto de una Universidad Libre al estilo de

---

<sup>37</sup> Dicho Decreto fue puesto en marcha por Antonio Cánovas del Castillo en 1875, y suspendía la libertad de cátedra de los profesores, proponiendo desde la educación la visión de un país sostenido y guiado por la voluntad de Dios. VV.AA. (1982). *Historia de la Educación en España*, tomo III, pp. 53-57. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

<sup>38</sup> JIMÉNEZ- LANDI MARTÍNEZ, A. (2010). *Breve historia de la Institución Libre de Enseñanza (1896-1939)*, Madrid: Tébar, pp. 15-16.

<sup>39</sup> *Ibidem*, referencia en p. 81.

<sup>40</sup> CASTILLEJO, J. (1976). *Guerra de ideas en España. Filosofía, Política y Educación*. Madrid: Revista de Occidente, referencia en p. 70

otros centros europeos<sup>41</sup>. Desde su nacimiento, la ILE se estableció como modelo de calidad de enseñanza<sup>42</sup>, no tardando en adquirir renombre internacional<sup>43</sup>, y adquiriendo un marcado carácter crítico ante los modelos de educación preestablecidos, basándose en los principios del Krausismo y la masonería<sup>44</sup>.

La ILE se interesó rápidamente por las ideas de Bión<sup>45</sup> porque en ellas existía una preocupación compartida por la Institución: el mejoramiento de la

---

<sup>41</sup> MOLERO PINTADO, A. (2000). *La Institución Libre de Enseñanza. Un proyecto de reforma pedagógica*. Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 34-41.

<sup>42</sup> Cabe destacar como desde su nacimiento la ILE trató de incluir en su proyecto a personalidades relevantes de todos los campos del conocimiento. Así pues, en sus primeros cinco años de vida, nombró profesores honorarios a John Tyndall, Karl David Roeder, Charles Darwin, Guillaume Tiberghiem, y Joao d'Andrade Corvo.

<sup>43</sup> Conviene recordar como la ILE hizo servir el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* (B.I.L.E.), fundado en 1877, a modo de altavoz para difundir sus ideales y, a su vez, introducir las corrientes pedagógicas provenientes del extranjero. Prueba de ello son los 1447 artículos recogidos desde su fundación hasta 1936 sobre la educación, 17 de ellos sobre educación artística, tal como recoge CALDERÓN ESPAÑA, M. C. (2005). La infancia en el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza (1877-1936). En *La infancia en la historia: espacios y representaciones (Tomo II)*. San Sebastián: Erein, pp. 374-382. El B.I.L.E. sirvió también para dar a conocer toda la labor que se hacía con las colonias escolares. En este sentido se publicaron un total de 15 artículos, algunos de los cuales ya hemos reflejado. A pesar de eso, incluimos la lista completa de artículos ordenada por fecha de aparición: SELÁ, A. (1887). Las colonias escolares de vacaciones. En *B.I.L.E.*, nº 252, pp. 225-228; COSSÍO, M. B. (1888). Las colonias escolares de vacaciones. En *B.I.L.E.*, nº 277, pp. 205-210; nº 278, pp. 217-219; COSSÍO, M. B. (1889). Las colonias escolares en 1888. En *B.I.L.E.*, nº 300, p. 225; nº 301, pp. 241-244; WILHELMI de DÁVILA, B. (1891). La primera colonia escolar granadina. En *B.I.L.E.*, nº 345, pp. 177-184; VV.AA. (1893). Nota de una maestra sobre una colonia escolar mixta. En *B.I.L.E.*, nº 396, pp. 237-239; BARNÉS, D. (1910). Escuelas al aire libre. En *B.I.L.E.*, nº 604, pp. 212-218; nº 605, pp. 237-243; CALANDRE, L. (1920). Colonias escolares. En *B.I.L.E.*, nº 724, pp. 202-207; KETT, C. (1927). Las colonias de vacaciones. En *B.I.L.E.*, nº 807, pp. 161-169; FOURNIÉ, E. (1928). Las escuelas de aire libre desde el punto de vista pedagógico. En *B.I.L.E.*, nº 814, pp. 33-37; MALLART, J. (1931a). Las "colonias de educación". En *B.I.L.E.*, nº 853, pp. 147-150; nº 854, pp. 171-179; MALLART, J. (1931b). Educación moral y social en la colonia. En *B.I.L.E.*, nº 856, pp. 238-244; ARMAND-DELILLE, F. (1932) Intervención de las colonias de vacaciones en la lucha contra la tuberculosis. En *B.I.L.E.*, nº 867, pp. 212-218; VV.AA. (1934a). Creación de la "Escuela del aire". En *B.I.L.E.*, nº 892, pp. 169-173; V.V.AA. (1934b). Creación de la "Escuela del aire". En *B.I.L.E.*, nº 893, pp. 193-198; ROMÁ, J. M. (1936). Diario de una colonia. En *B.I.L.E.*, nº 918, pp. 217-219.

<sup>44</sup> Para ampliar la información sobre la relación entre la masonería y la ILE, se puede consultar ÁLVAREZ LÁZARO, P. (2005). Krausistas, instituciones y masones en la España del siglo XIX. En ÁLVAREZ LÁZARO, P.; VÁZQUEZ- ROMERO, J. M. (Eds.). *Krause, Giner y la Institución Libre de Enseñanza. Nuevos estudios*, pp. 131- 170. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.

<sup>45</sup> En este sentido, Otero Urtaza señala además a Pestalozzi como la influencia más clara de la ILE a la hora de concebir las colonias escolares al considerar estas como eminentemente instructivas. OTERO URTAZA, E. (1998). Excursionismo, lecciones de cosas y trabajos manuales: Algunos influjos de Pestalozzi en la Institución Libre de Enseñanza. En MARTÍNEZ NAVARRO, A.; GARCÍA FRAILE, J. A.; ROMERO RABAZAS, T. y RUIZ BERRIO, J. (Coord.). *La recepción de la pedagogía pestalozziana en las sociedades latinas*, pp. 211-219. Madrid: Ensayo.

salud y las costumbres higiénicas del pueblo, en este caso, español<sup>46</sup>. Pereyra cita a Giner cuando escribe que éste *repetía constantemente que para formar españoles de provecho hacía falta no sólo estudiar y aprender muchas cosas, sino también mucho juego corporal y gimnástico, mucho aire libre, mucho movimiento, poco libro y mucho agua y jabón*<sup>47</sup>. Dicho interés por el aire libre, se transformó en un abandono de la idea de que sólo lo que ocurre en clase es importante, trasgrediendo los límites físicos de las escuelas y realizando innumerables excursiones<sup>48</sup>.

En 1882, y gracias a la consolidación del liberalismo y el acceso de Práxedes Mateo Sagasta al poder, el Ministerio de Fomento creó, a través del institucionalista Juan Facundo Riaño, director general de Institución Primaria, el Museo Pedagógico Nacional. El primer director del recién creado Museo, nombrado por oposición, fue Manuel Bartolomé Cossío, en 1884<sup>49</sup>, cargo que no abandonó hasta su jubilación en 1929.

La función principal del Museo en sus inicios era la de servir como centro de documentación y a la vez mantener una exposición actualizada de material escolar, instalaciones, material científico, etc. Poco después, sus labores se ampliaron, incluyendo la de dar a conocer los adelantos realizados en pedagogía tanto a nivel nacional como extranjero. En definitiva, el Museo era un lugar para ayudar al maestro, *un laboratorio de experiencias que serviría para intercambiar ideas, promover reuniones y excitar el avance científico de la enseñanza*<sup>50</sup>.

Por iniciativa de su director, el Museo Pedagógico Nacional organizó las primeras colonias escolares de España en 1887. Estas colonias fueron financiadas, en parte, por el Ministerio de Fomento. A partir de la cuarta colonia del Museo

---

<sup>46</sup> No debemos olvidar que la lucha contra las enfermedades infecciosas, mantenía un debate abierto en pro del higienismo, y situaba la elevada mortalidad anual como uno de los problemas capitales del gobierno. CAMPOS MARÍN, R. (1995). Higiene y moral en España. Segunda mitad del XIX y principios de XX. En *Hispania: Revista Española de historia*, nº 191, pp. 1093-1112.

<sup>47</sup> PEREYRA, M. (1982). *Op. cit.*, referencia en p. 156.

<sup>48</sup> MOLERO PINTADO, A. (2000). *Op. cit.*, pp. 100-103.

<sup>49</sup> NOGUES, M<sup>a</sup> del C. (1977). Labor social de la institución. En VV.AA. *En el centenario de la Institución Libre de Enseñanza*, pp. 199-219. Barcelona: Tecnos, en p. 200.

<sup>50</sup> MOLERO PINTADO, A. (2000). *Op. cit.*, referencia en p. 150.

Pedagógico, la Reina Regente contribuyó económicamente, ya que observó un reflejo de lo que poco tiempo antes había visto en Austria y Alemania<sup>51</sup>.

[...] y por último, una nueva institución, apenas nacida y extendida ya por todas las naciones cultas, ha venido á ejercer una acción reparadora sobre los niños que, sin padecer ninguna enfermedad aguda, sufren no obstante los efectos de una escasa alimentación, del intelectualismo y de las condiciones defectuosas de la habitación y de la vida, coronados por los vicios que en las almas jóvenes produce un medio inculto y malo.

[...] Las *colonias escolares de vacaciones*, en efecto, están destinadas á obrar al mismo tiempo sobre el cuerpo y sobre el alma (si esta distinción de la psicología tradicional puede hacerse todavía). Aprovechando el periodo de vacaciones del verano, los niños necesitados del régimen de aire libre y de la vida de naturaleza se instalan con sus profesores durante veinte ó treinta días a orillas del mar ó de la montaña; y á la par que su salud experimenta los bienhechores efectos del contraste de esta vida, toda robustez y vigor con la propia de las grandes poblaciones, los maestros, á quienes están completamente entregados en un medio educador admirable, influyendo constantemente sobre su alma por medio de una acción intensiva, consiguen, acaso, en tan corto periodo de tiempo desenvolver sus facultades, ennoblecer sus gustos y formar su carácter y darles hábitos sanos para toda la vida<sup>52</sup>.

En la argumentación de Cossío sobre los beneficios de las colonias escolares, la revisión de la obra de Bión es constante, así como los beneficios observados por los colaboradores de éste, haciendo especial hincapié en las mejoras en el estado físico de los alumnos, parafraseando frases como la del doctor Goetze, cuando escribe que *con las colonias de vacaciones hacemos una verdadera guerra al aumento de un proletariado física y moralmente degenerado. Cuando las colonias hayan existido durante veinte años seguidos en nuestras grandes ciudades, habrá*

---

<sup>51</sup> NOGUES, M<sup>a</sup> del C. (1977). *Op. cit.*, p. 202.

<sup>52</sup> SELA, A. (1887). *Op. cit.*, referencia en pp. 230-231.

*seguramente en la capas inferiores de la población más fuerza y más salud, más vigor natural y mejor humor*<sup>53</sup>.

Para justificar la necesidad de la implantación de las colonias en España, la ILE se basa en unos estudios de los doctores Campillo, Simarro y Salillas, quienes realizaron unos exámenes médicos a 40 niños, de los cuales obtuvieron unos resultados totalmente desfavorables al analizar su peso corporal, desarrollo muscular y óseo, así como su crecimiento.

En este contexto, eligieron a 18 niños y niñas entre 9 y 13 años, de los cuales 7 eran de una escuela elemental de uno de los barrios más pobres de Madrid junto con su respectivo maestro, y 11 de las escuelas superiores, con un maestro superior, acompañados todos ellos por Cossío. Esta primera colonia se trasladó durante un mes a la localidad cántabra de San Vicente de la Barquera, instalándose en una casa proporcionada altruistamente por el Ayuntamiento de dicha localidad. Esta primera experiencia fue financiada por particulares e instituciones madrileñas, además de una suscripción popular abierta para tal efecto en el Museo Pedagógico Nacional<sup>54</sup>.

Los asistentes a dicha colonia eran analizados meticulosamente, antes y después de la colonia, para de esta forma poder constatar los beneficios que la actividad reportaba a los menores<sup>55</sup>, como así refleja la siguiente tabla realizada en la séptima colonia:

---

<sup>53</sup> *Ibidem*, referencia en p. 235.

<sup>54</sup> CAMBEIRO, J. A. (2006-2007). Colònies escolars: anàlisi històrica d'una aventura pedagògica (1876-1920). En *Educació i història: Revista d'història de l'educació*, nº 9-10, pp. 193-242. Barcelona: Societat d'història de l'educació dels països de llengua catalana.

<sup>55</sup> Para más información sobre el desarrollo físico de los asistentes a la 1ª colonia, se puede consultar *Ibidem*, pp. 221-223.

7.<sup>a</sup> COLONIA ESCOLAR.—1893.

RESULTADOS FÍSICOS INMEDIATOS DE LA COLONIA.

NOMBRE DEL COLONO.	EDAD.	ESTATURA.		DINAMOMETRÍA.				CIRCUNFERENCIA MAMILAR.		PESO.	
		IDA.	VUELTA.	IDA.		VUELTA.		IDA.	VUELTA.	IDA.	VUELTA.
				Con la derecha.	Con la izquierda.	Con la derecha.	Con la izquierda.				
1. Agustín Mejías y Alonso.....	9	1,178	1,182	12	10	9	10	0,578	0,602	19	21
2. Joaquina Argullero.....	10	1,142	1,136	8	9	7	9	0,530	0,550	17	20
3. Luis Mármol y Díaz.....	10	1,274	1,268	11	7	19	10	0,575	0,630	23	25,50
4. Mercedes Parra.....	10	1,132		6	5			0,510		19	
5. Carmen Salvo y López.....	10	1,268	1,268	14	11	15	11	0,575	0,658	27,50	31
6. Antonio Pou.....	11	1,282	1,296	14	10	14	11	0,610	0,640	24	26,50
7. Gerardo Romero Gutiérrez.....	11	1,371	1,382	18	12	18	10	0,585	0,620	26	29
8. José Martínez Ocaña.....	11	1,308	1,324	16	12	16	12	0,605	0,642	23,50	25,50
9. Faustino de las Morenas Sáenz.....	11	1,298		17	13			0,670		30,50	
10. Asquepiades González.....	11	1,400	1,402	20	16	25	17	0,640	0,680	30	32
11. José Martínez Felsinel.....	12	1,385	1,396	15	13	14	12	0,580	0,604	25	27
12. Enrique Marcos.....	12	1,394	1,384	21	20	19	20	0,645	0,684	30	31
13. Justo Rivero y Mateo.....	12	1,322	1,336	17	17	24	20	0,610	0,652	27	30
14. José Batanero Carretero.....	12	1,338	1,350	14	13	20	15	0,620	0,650	26	30
15. Carmen López Monje.....	12	1,362	1,348	23	20	24	19	0,660	0,679	30	31,50
16. Rosalía González Séjio.....	12	1,302	1,316	12	14	20	18	0,610	0,634	26,50	30
17. María de la Cortina.....	12	1,286	1,298	12	11	17	16	0,555	0,597	23,50	26,50
18. Enrique Mozo.....	12	1,286		16	14			0,620		26	
19. Angel Vitriz.....	13	1,402	1,398	18	16	25	19	0,650	0,677	31	34
20. Consuelo Martínez Ocaña.....	13	1,413	1,448	24	20	23	26	0,645	0,670	31	35
21. Nicolás Naranjo y Prado.....	13	1,323		17	13			0,650		25	
22. Agustina Velasco.....	13	1,438	1,450	13	12	18	15	0,642	0,675	28	32
23. Emilio García Ucendo.....	14	1,508	1,512	24	19	37	27	0,705	0,772	35	41,50
24. Francisco Rodríguez Valdés.....	14	1,506	1,510	38	39	40	37	0,720	0,820	41	44
25. Casilda Aganzo.....	14	1,462	1,480	16	16	19	15	0,585	0,620	30,50	34
26. Manuel Díez y Rodríguez.....	14	1,428	1,428	19	14	24	15	0,625	0,668	27	30
27. Aurelio Cazorla.....	15	1,576		32	28			0,750		43	
28. Carmen Monedero.....	15	1,510	1,514	24	20	25	20	0,745	0,850	39	42,50
29. Dionisio García Martínez.....	15	1,653		38	32	41	32	0,810		51	54

TABLA 3.2. Resultados físicos de la Colonia Escolar de 1893

FUENTE: MUSEO PEDAGÓGICO DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA: *La séptima colonia escolar de Madrid (1893)*, Madrid: Est. Tip. De Fortanet, 1894, p. 10.

La colonia de San Vicente de la Barquera siguió realizándose hasta prácticamente la Guerra Civil, variando cada año el número de asistentes, profesores, modalidades de pago o subvencionados, etc.

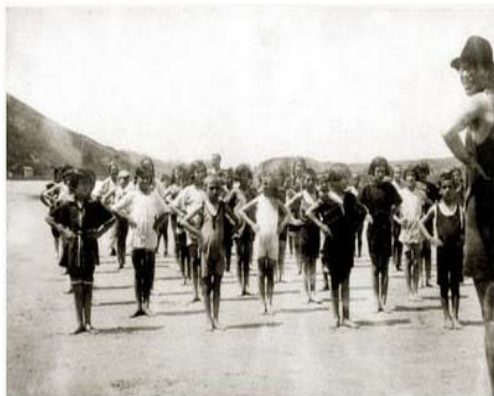
CUADRO GENERAL DE COLONIAS DEL MUSEO											
Colonias	Años	Niños			Niñas			Totales	Personal Técnico		Duración de días
		Gratis	De pago	Total	Gratis	De pago	Total		Directivo	Auxiliar	
1 <sup>a</sup>	1887	18	-	18	-	-	-	18	1	2	33
2 <sup>a</sup>	1888	18	-	18	-	-	-	18	1	2	30
3 <sup>a</sup>	1889	26	-	26	-	-	-	26	1	2	31
4 <sup>a</sup>	1890	28	-	28	-	-	-	28	1	2	30
5 <sup>a</sup>	1891	28	-	28	8	-	8	36	1	2	30
6 <sup>a</sup>	1892	28	-	28	-	-	-	28	1	2	31
7 <sup>a</sup>	1893	19	-	19	10	-	10	39	1	2	29
8 <sup>a</sup>	1894	17	-	17	8	-	8	25	1	3	30
9 <sup>a</sup>	1895	19	-	19	5	-	5	24	1	3	30
10 <sup>a</sup>	1896	12	-	12	4	-	4	16	1	3	24
11 <sup>a</sup>	1897	12	-	12	8	-	8	20	1	2	20
12 <sup>a</sup>	1898	10	-	10	8	-	8	18	1	2	21
13 <sup>a</sup>	1899	10	-	10	8	-	8	18	1	2	21
14 <sup>a</sup>	1900	12	-	12	11	-	11	23	1	2	21
15 <sup>a</sup>	1901	12	-	12	11	-	11	23	1	2	21
16 <sup>a</sup>	1902	12	5	17	8	-	8	25	1	2	21
17 <sup>a</sup>	1903	12	3	15	8	2	10	25	1	3	21
18 <sup>a</sup>	1904	9	2	11	8	3	11	21	2	2	21
19 <sup>a</sup>	1905	10	5	15	11	4	11	26	1	3	21
20 <sup>a</sup>	1906	14	-	14	10	6	16	30	2	2	21
21 <sup>a</sup>	1907	14	1	15	14	4	18	33	2	2	28
22 <sup>a</sup>	1908	14	5	19	14	-	14	33	2	2	28
23 <sup>a</sup>	1909	12	3	15	11	5	16	31	2	2	23
24 <sup>a</sup>	1910	14	11	25	11	5	16	41	2	2	23
25 <sup>a</sup>	1911	25	-	25	25	-	25	50	1	3	21
26 <sup>a</sup>	1911	26	-	26	27	-	27	53	1	3	21
27 <sup>a</sup>	1912	29	-	29	21	-	21	50	1	3	23
28 <sup>a</sup>	1912	27	-	27	27	-	27	54	1	3	23
29 <sup>a</sup>	1913	25	-	25	27	-	27	52	1	4	23
30 <sup>a</sup>	1913	27	-	27	25	1	26	53	1	4	24
31 <sup>a</sup>	1914	28	-	28	27	1	28	56	1	2	23
32 <sup>a</sup>	1914	28	-	28	28	-	28	56	1	4	24

TABLA 3.3. Desarrollo de las colonias escolares del Museo Pedagógico Nacional

FUENTE: COSSÍO, M.B. (1915). *La enseñanza Primaria en España*, Madrid: Rojas, p. 207.

Tal como observamos en la tabla, el origen de las colonias se fundamentaba en la gratuidad en lo que respecta a los usuarios, acercando dichas colonias a los

menores más desfavorecidos. Por otro lado, destaca el hecho de la pronta inclusión de chicas en las actividades, promoviendo de esta forma la educación mixta.



Grupo mixto de alumnos haciendo ejercicio en las colonias (1930)



Grupo de alumnos frente a la casa de colonias de San Vicente de la Barquera (1930)

FUENTE: Fondo fotográfico de la Institución Libre de Enseñanza

Los miembros de la ILE querían que las colonias se desarrollasen por toda España, pero siempre siguiendo sus patrones educativos, lo cual se presentó como un objetivo imposible, ya que se planteaban diversos problemas, especialmente los relativos a las diferencias sociales y culturales de los participantes, tanto menores como acompañantes<sup>56</sup>.

### 3.1.4.2. Desarrollo de las colonias a nivel estatal

#### 3.1.4.2.1. Las colonias desde finales del S. XIX hasta la II República

Como hemos descrito, la financiación de las colonias promovidas por ILE era privada y con escaso apoyo institucional, hasta que en 1892, el Ministerio de Fomento y la Dirección General de Instrucción Pública, fomentaron a través de la política legislativa escolar del Ministerio de Instrucción Pública, la organización y difusión de nuevas colonias, y a través de la Real Orden del 26 de julio de 1892, manifestaron el interés por motivar a las corporaciones oficiales y particulares para que prestasen ayuda a las colonias escolares pidiendo que *se promuevan y faciliten como de conveniencia pública las Colonias escolares en bien de los niños pobres y enfermos, cuyo cuidado diligente supone mantener vivos los sentimientos de*

<sup>56</sup> PEREYRA, M. (1982). *Op. cit.*, p. 163.



*caridad, los impulsos generosos de patriotismo y una previsión de gran trascendencia, utilizando la escuela que, de cualquier modo que se la considere o que intervenga en las acciones modificadoras de la vida social, es siempre, bien dirigida, como medio seguro de la regeneración para los pueblos*<sup>57</sup>. En esta Real Orden, se definen las colonias escolares como *una obra de caridad que pretende restablecer el equilibrio en las funciones integrales de la educación pública y compensar el daño causado por el predominio de la educación intelectual*. Se especifica que deben ser dirigidas por maestros, bajo la guía de médicos, y en este sentido, se dice que *no puede confiarse su dirección más que a entendidos Maestros, de virtud y saber notorios, que sientan verdadera devoción por los niños, que conozcan el mundo moral de la infancia, y que expertos en la difícil misión de educar, hagan provechoso y fecundo el resultado de aquéllas en la integridad de su amplio concepto*.

Si bien esta primera Real Orden estimulaba la implantación del movimiento de colonias, otra Real Orden del 15 de febrero de 1894 se centraba en su régimen y la organización<sup>58</sup>, y más tarde, a través del Real Decreto del 26 de noviembre de 1929 y 2 de diciembre se ejemplificaba la organización a través de los ensayos de colonias realizados en Torremolinos (Málaga) y Playa de San Juan (Alicante)<sup>59</sup>.

Este apoyo institucional estimuló la organización de colonias en Granada (1889), Barcelona (1893), Valencia (1893), Santiago (1893), Oviedo (1894), León (1895), Bilbao (1898), Segovia (1899), Mallorca (1901), Logroño (1904), Badajoz (1908), Sevilla (1908), Vigo (1911), Pamplona (1913), Sabadell (1914), etc.<sup>60</sup>

---

<sup>57</sup> No debemos olvidar como la preocupación por la moral del pueblo, tal como describe Campos Marín, *invadió el lenguaje político y social hasta convertirse en la explicación de los males de la sociedad de finales del siglo XIX y XX. Una abundante literatura escrita desde la psiquiatría, la criminología y el higienismo, coincidió en estigmatizar los motines, revueltas y movimientos revolucionarios, calificando a sus instigadores de locos, alcohólicos, neuróticos; en definitiva, de degenerados*. CAMPOS MARÍN, R. (1995). *Op. cit.*, referencia en p. 1107.

<sup>58</sup> Cabe destacar como en este año 1894, el Estado destino, por primera vez, un presupuesto de 20.000 pts. Para la subvención de colonias escolares. MARTÍN ZÚÑIGA, F. (2001). Primeras medidas legales del ministerio de instrucción pública sobre colonias escolares y su repercusión en Málaga a principios del siglo XX. En *Revista de Educación*, nº 36, pp. 225-237.

<sup>59</sup> Para ampliar la información sobre las diferentes leyes y sus contenidos en estos primeros años de colonias escolares, se puede consultar CAMBEIRO, J.A. (2006-2007). *Op. cit.*

<sup>60</sup> ESTEBAN, L. (1989). *Las colonias escolares en España y especialmente en Valencia (Memorias de la Junta Valenciana de colonias escolares. Años 1914 a 1933)*. Valencia: Generalitat Valenciana, p. 14.

Los miembros de la ILE tenían claro que a pesar de este apoyo institucional, la financiación principal debía de venir de los sectores de la burguesía española, por lo que incidían especialmente en dicho sector, a través de una muestra de las ventajas que las colonias podían tener de cara a la unión de diferentes estratos sociales. En este sentido resulta revelador el testimonio de la Sociedad Económica de Amigos del País de Santiago de Compostela, organizadores de la primera colonia escolar compostelana:

La obra de proteger a los niños pobres, proporcionándoles unas vacaciones regeneradoras, no podía ser más digna, no podía ser más meritoria, y la Sociedad que estrecha contra su seno a los hijos de la clase proletaria, arrancándolos temporalmente a la miseria de sus familias, para devolvérselos, no enclenques y pálidos y sí fuertes y con saludable color, no el pecho hundido y estrechos de espaldas y sí conformados y sin tan perjudicial estrechez, no flojos de piernas y llenos de tristeza y sí con fortaleza y llenos de alegría, ¿no había de merecer la gratitud en masa de las generaciones de redima? (...) Los padres de los niños que se nos han confiado nos han proporcionado ya la más grata de las satisfacciones, acudiendo a nosotros para manifestarnos el agradecimiento a que en su sentir nos hicimos acreedores. Esta satisfacción inmensa que hemos disfrutado disipa todos nuestros temores<sup>61</sup>.

Así pues, y a pesar de la rápida implementación de las colonias por todo el país<sup>62</sup>, a finales de siglo sólo habían participado 1605 menores, con un promedio de 29 días cada uno, repartidos entre las colonias del Museo Pedagógico, las Sociedades Económicas de Amigos del País, Diputaciones Provinciales, y otras instituciones oficiales<sup>63</sup>.

---

<sup>61</sup> SOCIEDAD ECONÓMICA DE AMIGOS DEL PAÍS DE SANTIAGO (1894). *La Primera Colonia Escolar Compostelana*. Citado por PEREYRA (1982). *Op.cit.*, referencia en pp. 162-163.

<sup>62</sup> Cabe destacar como, a pesar del lugar del que procediese la organización de la colonia, todas se desarrollaban en zonas cercanas a la costa, en las cuales, y tal como describe Celada Perandones en el caso concreto de las colonias de León, los menores *restituían sus débiles naturalezas, con una vida de campo activa e higiénica, respirando el aire del mar cargado de emanaciones salinas, y tomando baños, al mismo tiempo que adquieren prácticamente algunos conocimientos y hábitos de limpieza y orden*. CELADA PERANDONES, P. (2002). Tres calas en una institución complementaria de la escuela: Las colonias escolares leonesas (1895, 1896, 1936). En *Tierras de León: Revista de la Diputación Provincial*, vol. 40, nº 114, pp. 105-142, referencia en p. 124.

<sup>63</sup> SOCIEDAD ECONÓMICA DE AMIGOS DEL PAÍS DE SANTIAGO (1894). *Op. cit.*, p. 157.

CAPITALES	colonias realizadas	niños	niñas	directores	auxiliares	días	INSTALACIONES
Madrid	11	221	42	11	25	322	San Vicente de Barquera
Madrid-Valencia	1	33	27	1	2	30	Cabañal, Valencia
Granada	8	91	91	8	13	243	Almuñécar
Barcelona	26	362	309	27	21	700	Varios sitios
Baleares	3	54	-	3	5	97	Santa Catalina
Santiago	1	32	-	1	5	30	Camposancos
Oviedo	3	32	10	3	3	90	Salinas de Avilés
León	3	67	20	4	4	93	León
<b>TOTAL</b>	<b>56</b>	<b>914</b>	<b>499</b>	<b>58</b>	<b>78</b>	<b>1605</b>	

TABLA 3.4. Desarrollo de las primeras Colonias Escolares a nivel estatal en el S. XIX

FUENTE: SALCEDO, E.: *Las colonias escolares de vacaciones en España durante los años 1887 a 1897*, Madrid: Imp. R. Rojas, 1900, p. 37.

Como se puede observar en la tabla, la mayoría de las colonias fueron organizadas por Madrid y Barcelona. Destaca el caso de esta segunda, ya que la primera colonia que organizó fue en 1893, por lo que en apenas cuatro años, organizó más del doble de colonias que la pionera Madrid. La rápida proliferación en estos primeros años se debe, especialmente, al interés que Cataluña presentaba por el movimiento excursionista<sup>64</sup>.

A pesar de esto, el hecho clave en la proliferación de las colonias en Barcelona y Cataluña, data de principios del siglo XX, cuando el Ayuntamiento de la ciudad condal estaba absolutamente falto de oferta cultural e incluso de propuestas para la enseñanza primaria<sup>65</sup>. En ese sentido, el ayuntamiento se

<sup>64</sup> Para más información sobre los movimientos excursionistas, consultar *Ibidem*, pp. 152-154.

<sup>65</sup> Para consultar la situación en la que se encontraba Cataluña en materia educativa en los inicios del S. XX, se puede consultar MURO, N. (2009). *La enseñanza en la Escuela Moderna de Francisco Ferrer y Guardia*. Burgos: Gran Vía, donde se analiza en profundidad el contexto en el que se desarrolló la escuela análoga a la ILE en Cataluña. Dicha analogía estaba fundamentada en los lazos y las conexiones evidentes mostradas entre Cataluña y la ILE, que cual favoreció el movimiento catalán de renovación pedagógica a lo largo de las primeras décadas del S. XX que constituyó un factor de modernización no sólo de Cataluña sino también de toda España. VILANOU, C. y SOLER, J. (2013). The history of Education in Catalonia: Liberal Tradition and Conceptual History. En *Social and Education History*, vol. 2, nº 3, pp. 261-295, referencia en p. 290. Estandarte de dicha renovación pedagógica en Cataluña fue Ferrer y Guardia, ferviente defensor y practicante de la ideología masónica. Para ampliar la información sobre dicho pedagogo, se puede consultar AVILÉS

encontraba distante de los maestros, los cuales vieron como en 1901 sus salarios, y los de todos los maestros de España a excepción de los del País Vasco y Navarra, pasaban a disposición del estado. Por otro lado, en 1902 los *catalanistas* y los *lerrouxistas* entraban en el Ayuntamiento de Barcelona, lo cual no hizo que la situación cultural cambiase, ya que ninguno de los dos frentes políticos presentaba inquietud alguna por la programación cultural y la enseñanza popular. Ante eso, se les presentó la necesidad de encontrar una función en la cual el Estado no hubiese entrado y, por tanto, realizándola, el Ayuntamiento pudiese complacer a los partidos políticos populares. Además, evidentemente, esta función debía de corresponder a una necesidad real, y además, estar en consonancia con lo que se desarrollaba en el resto del mundo<sup>66</sup>. Las colonias escolares fueron esta respuesta a todas las necesidades planteadas<sup>67</sup>.

Galí explica lo sucedido argumentando *que fue el regidor lerrouxista Don Hermenegildo Giner de los Ríos<sup>68</sup> quien va a iniciarlas cuando era presidente de la Comisión de Gobernación, cuando era el que tenía a su cargo los temas de cultura, a partir de una proposición en la cual pedía que le fuesen concedidas 10.000 pesetas. El alcalde accidental, señor Albert Bastardes, presentó una enmienda a dicha propuesta en la que se aumentaba hasta 15.000 pesetas la cantidad solicitada, cantidad a partir de la cual el ayuntamiento de Barcelona organizó sus primeras colonias, tres*

---

FARRÉ, J. (2006). *Francisco Ferrer y Guardia: Pedagogo, anarquista y mártir*. Madrid: Marcial Pons, Ediciones de Historia.

<sup>66</sup> El interés mostrado por parte de la sociedad catalana sobre la masonería se puede consultar en SÁNCHEZ FERRÉ, P. (2008). *La masonería a Catalunya (1868-1947) Volum I*. Premià de Mar: Clavel Cultura.

<sup>67</sup> PEDRÓ, F. (1983). *Rasos de Peguera. Les colònies a Catalunya 1893-1975*. Barcelona: Edebé. pp. 11-12.

<sup>68</sup> Hermenegildo Giner de los Ríos fue hermano del fundador de la ILE, del que ya hemos hablado anteriormente en el apartado 3.1.4.1. Tuvo unas preocupaciones docentes similares a las de su hermano, siendo en un primer momento el secretario de la ILE. *Hermenegildo abandonó Madrid en 1881, ejerciendo como docente en el Instituto de Burgos, Guadalajara, Zamora, Alicante y finalmente Barcelona*, donde se incorporó como catedrático de Filosofía en 1898, hasta su jubilación en 1918. DELGADO, B. (2000). *La institución Libre de Enseñanza en Catalunya*. Barcelona: Ariel, referencia en p. 33. Mostró, además, una fuerte inclinación por el arte. Dicha inclinación la refleja su extensa obra literaria con dicha orientación, como por ejemplo *Teoría de la literatura de las artes* (1920), o *Programa de estética y teoría del arte* (1894).

de niños y tres de niñas<sup>69</sup>. Dicha colonias se realizaron en 1906, ofreciéndose 20 plazas en cada una de las 6 colonias citadas.

Además de esta primera acción a favor de las colonias, en el año 1908 el Ayuntamiento de Barcelona contó con un importante superávit económico que destinó a diferentes acciones escolares<sup>70</sup>, entre ellas, además de ámbitos como la educación permanente y la Universidad Popular, las colonias escolares.

El crecimiento en el número de menores deseosos de participar en las colonias, hizo que en Barcelona se desarrollasen nuevas propuestas y formatos de colonias que diesen cabida a los cada vez más interesados en participar<sup>71</sup>. De esta forma Barcelona, y por extensión Cataluña se convirtió en el referente estatal a la hora de observar el progreso de las colonias escolares<sup>72</sup>.

Dicho crecimiento obligó a reinventar nuevas modalidades de colonias, tal como refleja Moreno Martínez cuando afirma:

Entre las principales características que presentó el movimiento de colonias escolares en España a lo largo de las primeras décadas del siglo XX podemos destacar la aparición de nuevos tipos de colonias. Así, junto a las modalidades

---

<sup>69</sup> GALÍ, A. (1979). *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya. 1900 a 1936. Llibre II: Ensenyament Primari*. Barcelona: Fundació Alexandre Galí, referencia en p. 87.

<sup>70</sup> Esta partida presupuestaria incluyó acciones sobre la educación laica, la clases conjuntas de niños y niñas, las clases voluntarias de religión y la enseñanza en catalán, lo que provocó la exaltación de numerosos detractores. En este sentido, *a favor del* Pressupost *estaba toda la ciudad progresista, republicanos de las diferentes tendencias, una parte de los regionalistas, ateneos obreros y asociaciones partidarias de llevar las modernas innovaciones pedagógicas a las escuelas populares. Se opusieron el cardenal Casañas, a la cabeza del clero, asociaciones de carácter integrista y numerosos republicanos ligados a Lerroux. La batalla antipresupuesto fue dura entre marzo y junio de 1908. Lo apoyaron los periódicos liberales y de izquierdas como La Publicidad, El Poble Català, El Diluvio, L'Esquella de la Torratxa, La Campana de Gàcia y el Cu-cut. En su contra se manifestaron los periódicos conservadores como La Vanguardia, El Correo Catalán, El Diario de Barcelona, La Veu de Catalunya y El Noticiero Universal. DELGADO, B. (2000). Op. cit., referencia en p. 44.*

<sup>71</sup> Para más información sobre los nuevos formatos de colonias escolares desarrollados en Barcelona, se puede consultar VV.AA. (1915). *Las Colonias Escolares del año 1915/Ayuntamiento Constitucional de Barcelona. Comisión de Colonias Escolares y Escuelas de Bosque*. Barcelona: Ayuntamiento Constitucional de Barcelona, y AUBERNI, S.; CASANOVAS, J.; COLOMER, J. FORTEA. C.; PERNAU, G. y PUIG, T. (1995). *Les activitats de vacances per a infants i joves de l'Ajuntament de Barcelona 1979-1992*. La represa d'una tradició innovadora. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.

<sup>72</sup> Para ampliar la información sobre el desarrollo de las colonias en Cataluña, se puede consultar PUIG i JOFRÉ, E. y VILA i VICENS, J. M<sup>a</sup> (2005). *Cent anys de Colònies de Vacances a Catalunya (1893-1993)*. Barcelona: Mediterrània.

clásicas y dominantes de colonias, en las que los niños residían aproximadamente un mes en el mar o la montaña, surgieron las llamadas semicolonias<sup>73</sup>, que dirigidas igualmente por maestros, combinaban, durante un periodo de verano, la vida en plena naturaleza con el regreso de los niños a sus domicilios familiares por la noche. También aparecieron colonias cuya diferencia fundamental radicaba en el público destinatario, al estar dirigidas a colectivos específicos. Así, por ejemplo, Barcelona creó colonias de aprendices y colonias de sordomudos (...). En otros casos las colonias estuvieron organizadas para los hijos de los trabajadores de una determinada empresa, como, por ejemplo, l'Energia Elèctrica de Catalunya<sup>74</sup>.

Fueron, de igual manera, unos años en los que las colonias alcanzaron un mayor grado de institucionalización consiguiendo, además de su implantación y sostenimiento, equipamiento específico y una formación específica para el profesorado que acompañaría a los menores.

En septiembre de 1923 se produjo un punto de inflexión en la proliferación del número de colonias escolares a nivel estatal que duró ocho años, ocasionado por el golpe de estado que llevó a la dictadura del General Primo de Rivera. Si bien durante estos años, el número de menores que podían disfrutar de las colonias era sensiblemente menor, el dinero destinado a las mismas creció sustancialmente, debido principalmente a la construcción de nuevas instalaciones destinadas a las

---

<sup>73</sup> Tal como describe Moreno Martínez, las semicolonias organizadas por el Ayuntamiento de Barcelona consisten en que los menores hacían vida en común en la época de verano, en zonas de mar o montaña, cercanas a la ciudad, en un horario comprendido entre las nueve de la mañana y las seis de la tarde, regresando posteriormente a sus casas con las familias. Durante su estancia en la semicolonia, recibían una alimentación sana, realizaban ejercicios físicos y les impartían ocasionalmente lecciones sobre diferentes temáticas. AJUNTAMENT DE BARCELONA. COMISSIÓ DE CULTURA (1932). *L'obra de colònies escolars, banys de mar i semicolònies per als alumnes de les escoles de Barcelona 1906-1931*. Barcelona: Arts Grafiques, S.A. Sucessors D'Henrich i Ca, pp. 124-125. Si bien estas colonias comenzaron en 1913 con unas grandes expectativas, las cuales continuaron reflejándose en el número de participantes durante 1914 y 1915, no existe información sobre su realización desde este último año hasta 1921. Dicho vacío se debe, en parte, a la valoración que realizó la Comisión en 1915 sobre las escasas mejoras físicas conseguidas por los asistentes, no siendo estos los esperados. PEDRÓ, F. (1983)., *Op. cit.*, pp. 24-25. A partir del citado año 1921 se vuelven a organizar semicolonias de mar y de montaña, con un nuevo objetivo sumado a la búsqueda de los beneficios físicos ya descritos: atender a los aspectos sociales y espirituales.

<sup>74</sup> MORENO MARTÍNEZ, P. L. (2000). Tiempos de paz, tiempo de guerra: la Cruz Roja y las colonias escolares en España (1920-1937). En *Áreas: Revista de ciencias sociales*, nº 20, pp. 139-160, referencia en p. 141.

colonias y el apoyo de intercambios entre diferentes ayuntamientos<sup>75</sup>.

A pesar de este *bypass*, el desarrollo de las colonias siguió creciendo, mostrando capacidad de adaptación a los diferentes contextos físicos, sociales y políticos, y creciendo paulatinamente el número de menores que disfrutaban de sus beneficios. En la siguiente tabla, reflejamos dicho crecimiento hasta prácticamente los inicios de la II República:

Año	Nº colonias realizadas	Nº de escolares participantes	Nº de provincias con colonias escolares
1897	60	1516	8
1917	127	3032	27
1926	100	6500	27
1932	294	30812	46

TABLA 3.5. Evolución de las Colonias Escolares entre 1897 y 1932

FUENTE: GRANERO CHACÓN, C. y LESMES ROLDÁN, J. C. (2009). *Los campamentos de verano como modelo de actividades de tiempo libre juvenil*. Madrid: Injuve. p. 24.

Ya en los años de la II República, e incluso en los años previos, se creó un contexto *que va a estar en sintonía con las innovaciones educativas más allá de la escuela*<sup>76</sup>, lo que ocasionó un considerable aumento en las ayudas destinadas a las instituciones paralelas a la escuela, a pesar de lo cual faltó un organismo oficial compuesto por profesionales conocedores de la realidad de las colonias escolares que pudiese canalizar y gestionar dichas ayudas económicas y supervisase el funcionamiento de las diferentes propuestas<sup>77</sup>.

Dicho crecimiento, como ya hemos comentado no fue uniforme en todas las poblaciones. Incluimos la tabla referente a las colonias de 1933, en la que se refleja dicha desigualdad, a la vez que se puede observar como la mayoría de la oferta estaba impulsada por Madrid, Barcelona y Valencia:

<sup>75</sup> VENTALLÓ, J. (1968). *Les escoles populars ahir i avui*. Barcelona: Hogar del libro, p. 117.

<sup>76</sup> VILANOU TORRANO, C. y PLANELLA RIBERA, J. (2010). Fonaments històrics de l'educació social: el sentit de la història. En VILANOU TORRANO, C. y PLANELLA RIBERA, J. (Coords.). *De la compassió a la ciutadania. Una història de l'educació social*, pp. 23-38. Barcelona: UOC, referencia en p. 31.

<sup>77</sup> GRANERO CHACÓN, C. y LESMES ROLDÁN, J. C. (2009). *Los campamentos de verano como modelo de actividades de tiempo libre juvenil*. Madrid: Injuve., p. 26.

Provincia	Colonias 1933						
	Número de colonias			En total	Número de colonos		
	niños	niñas	Mixtas		Varones	Hembras	En total
Álava	-	-	-	-	-	-	-
Albacete	1	1	1	3	66	70	136
Almería	5	2	11	18	745	557	1302
Ávila	-	-	-	-	-	-	-
Badajoz	-	-	2	2	60	60	120
Baleares	-	-	-	-	-	-	-
<b>Barcelona</b>	<b>24</b>	<b>25</b>	<b>-</b>	<b>49</b>	<b>2475</b>	<b>2513</b>	<b>4988</b>
Burgos	-	-	1	1	25	25	50
Cáceres	-	-	4	4	105	95	200
Cádiz	2	2	1	5	861	732	1593
Castellón de la plana	-	-	1	1	54	54	108
Ciudad Real	-	-	4	4	160	70	230
Córdoba	-	-	4	4	133	190	323
Coruña (La)	3	3	1	7	129	86	215
Cuenca	-	-	1	1	23	23	46
Gerona	-	-	-	-	-	-	-
Granada	3	3	-	6	340	290	630
Guadalajara	-	-	3	3	115	96	211
Guipúzcoa	1	1	1	3	105	135	240
Huelva	-	-	3	3	80	52	132
Huesca	-	-	-	-	-	-	-
Jaén	-	-	-	-	-	-	-
León	1	1	-	2	30	30	60
Lérida	2	1	-	3	50	25	75
Logroño	-	-	2	2	50	50	100
Lugo	1	1	-	2	30	30	60
<b>Madrid</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>2340</b>	<b>2292</b>	<b>4632</b>
Málaga	1	1	-	2	80	80	160
Murcia	-	-	9	9	325	220	545
Navarra	-	-	1	1	60	60	120
Orense	-	-	-	-	-	-	-
Oviedo	5	4	4	13	1371	1198	2569
Palencia	-	-	1	1	90	90	180
Palmas (Las)	4	4	-	8	100	100	200
Pontevedra	3	3	2	8	162	164	326
Salamanca	2	-	3	5	209	190	399
Santa Cruz de Tenerife	2	1	-	3	70	41	110
Santander	-	-	3	3	143	143	286
Segovia	-	-	1	1	28	24	52
Sevilla	1	2	4	7	636	653	1289
Soria	-	-	1	1	20	20	40
Tarragona	3	1	2	6	345	310	655
Teruel	-	-	-	-	-	-	-
Toledo	2	-	-	2	x	x	x
<b>Valencia</b>	<b>11</b>	<b>9</b>	<b>16</b>	<b>36</b>	<b>1538</b>	<b>1462</b>	<b>3000</b>
Valladolid	8	7	1	16	830	835	1665
Vizcaya	-	-	3	3	880	880	1760
Zamora	-	-	1	1	46	34	80
Zaragoza	1	1	7	9	377	345	722
<b>Total</b>	<b>86</b>	<b>73</b>	<b>114</b>	<b>273</b>	<b>15887</b>	<b>14925</b>	<b>30812</b>

TABLA 3.6. Resultados numéricos de las Colonias Escolares de 1933

FUENTE: *Anuario estadístico de España, 1934*. Madrid 1935, pp. 84-85.



Como podemos observar, excepto en el caso de Salamanca y Toledo, existían colonias diferenciadas para chicos y chicas además de las mixtas. La distribución por sexos, excepto en casos como el de Almería, Cádiz, Granada, Murcia o Ciudad Real, es parecida, asistiendo únicamente un 6% más de varones que de mujeres. Por otro lado, y analizando el número total de asistentes, podemos afirmar que la organización de colonias no era más común en lugares cercanos al mar.

### 3.1.4.2.2. Las colonias escolares durante la Guerra Civil

A partir de 1936, con el alzamiento militar y el comienzo de la contienda civil, las colonias escolares dejaron de funcionar tal y como lo habían hecho hasta ese momento<sup>78</sup>. En estos años su labor se volvió, si cabe, más necesaria que nunca en pro de una labor sanitaria e higiénico-social, destacando la labor realizada por, además de las instituciones públicas, otro tipo de organizaciones, como es el caso de la Cruz Roja, la FUE, la FETE, L'Ajut Infantil de Reguarda, el Socorro Rojo Internacional o las Brigadas Internacionales<sup>79</sup>.

Uno de los problemas más graves que tuvieron que realizar ambos bandos, en especial el Gobierno Republicano, fue la evacuación de la población infantil de las zonas en las que se desarrollaba el combate<sup>80</sup>. Si bien en un primer momento la evacuación fue realizada por comités designados para tal efecto<sup>81</sup>, después, y al ser

---

<sup>78</sup> *Ibidem*, p. 26.

<sup>79</sup> En el caso de la Cruz Roja, por ejemplo, la cual había estado siempre presente en la sociedad española e internacional desde el origen de las colonias, su labor se vio reforzada durante el conflicto armado. La contienda dividió el estado en dos bandos, en cada uno de los cuales se instituyó una sede nacional de la Cruz Roja. En el bando republicano fue nombrado presidente Aurelio Romeo y en el bando dominado por la Junta de Defensa Nacional fue designado para tal cargo homónimo Fernando Suárez de Tangil y Angulo. La labor de ambos bandos fue elogiada internacionalmente, en especial la realizada por Romeo, quien ensalzaba la función hecha en su bando durante las colonias de vacaciones, especialmente en 1938. MORENO MARTÍNEZ, P. L. (2000). *Op. cit.*, pp. 143-150.

<sup>80</sup> Los primeros flujos infantiles fueron dirigidos de Madrid hacia Cataluña y Levante y, a pesar de no existir unanimidad en las cifras, el número de afectados se sitúa en torno a los 50.000 niños repartidos en la modalidad de colonia colectiva y acogimiento por familias. SATUÉ OLIVÁN, E. (2007). *Los niños del frente*. Aragón: Gobierno de Aragón.

<sup>81</sup> En el bando republicano, por ejemplo, tal misión la desempeñó el Comité de Refugiados por decreto de la Presidencia de Gobierno. En este Comité estaban representados los Ministerios de Hacienda, Sanidad, Asistencia Social, Ayuntamiento de Madrid, así como los partidos Socialista y Unión Izquierda Republicana y los sindicatos UGT y CNT. Este mismo Comité creó en 1937 una Delegación Central de Colonias, cuyas secciones estaban divididas en la recepción y tránsito de

una gran parte de los refugiados niños en edad escolar, las riendas de las evacuaciones fueron tomadas por el Ministerio de Instrucción Pública y a partir de 1937 desarrolló una obra educativa de profunda significación que aparte de atender las necesidades básicas de la población infantil como son el alimento, la higiene, la salud, la educación, trató en muchos casos de rodear al niño del cariño y del calor del hogar perdido para lo cual habilitó el Sistema de Colonias en las que además de instruirles se les intentó preparar para su integración en la sociedad<sup>82</sup>.

De esta forma, las colonias de la guerra además de su intento de mantener los mismos fines higiénicos, sanitarios y preventivos, toman unas funciones añadidas más acorde con la época, convirtiéndose en colonias permanentes, a la vez que asumen, sobre todo, el carácter de refugio protector de las calamidades de la guerra<sup>83</sup>.

Además de todas las colonias existentes en España, ya sean anteriores al conflicto o las creadas para dar albergue a los refugiados, se crea una red de espacios protegidos hacia donde se exilió la población infantil.

### 3.1.4.2.3. Las colonias escolares durante el franquismo

Después de la Guerra Civil y la implantación del nacional-catolicismo (*ser español es ser católico* de Menéndez y Pelayo o de Vázquez de Mella), se produjo un control absoluto sobre la vida política, la vida social, la educación y la moral pública. Todo pasó a estar en manos del Estado y la Iglesia, que pasaron a gestionar la censura cultural e imponer sus propias normas<sup>84</sup>. De esta forma, y a través del Decreto 333 de 4 de agosto de 1937, se establece la Delegación Nacional de Organizaciones Juveniles, donde automáticamente pasaron a formar parte todas las organizaciones

---

niños, alojamiento en instalación de colonias, organización del régimen administrativo, y, por último, la organización del régimen Pedagógico.

<sup>82</sup> CREGO NAVARRO, R. (1989). Las colonias escolares durante la Guerra Civil. (1936-1939). En *Espacio, Tiempo y Forma, Serie V, Hª Contemporánea*, nº2, pp. 299-328, referencia en p. 304.

<sup>83</sup> FERNÁNDEZ SORIA, J. M. (1987). La asistencia a la infancia en la guerra civil. Las colonias escolares. En *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, nº 6, pp. 83-128, referencia en p. 97.

<sup>84</sup> GONZÁLEZ MANRIQUE, M. J. (2001). Sociedad, ocio y comunicación de masas en el franquismo (1939-1956), en VV.AA. *Dos décadas de cultura artística en el franquismo (Actas del congreso)*, p. 143-159. Granada: Proyecto Sur, referencia en pp. 143-144.

preexistentes. Esta organización estaba contemplada dentro de los Estatutos de Falange Española Tradicionalista y de las Juntas de Ofensiva Nacional Sindicalista. Posteriormente, en 1940 se establece el Frente de Juventudes, organizado como una sección de la Falange Española Tradicionalista y de las J.O.N.S. Dicho Frente de Juventudes pasó a encargarse de la educación política, física y deportiva, la formación del hogar para las niñas, la organización de campamentos, colonias, cursos, etc.<sup>85</sup>

En el mencionado control sobre la educación, los pedagogos franquistas entendieron rápidamente los beneficios de cara al régimen que podían conseguir a través de las colonias escolares, de forma que a través de una Orden publicada en BOE, el régimen comenzaba una nueva etapa histórica en el desarrollo de las colonias escolares:

Próxima la fecha en que han de comenzar a organizarse las colonias escolares que sufragadas por Diputaciones provinciales y Ayuntamientos tenían lugar de modo disperso y multiforme, se estima llegado el momento de dar un carácter nacional y disciplinado a este servicio tan beneficioso para la infancia y del que cabe esperar mayores rendimientos si se organizan con arreglo a un plan general debidamente coordinado y eficaz.

Por todo ello el Ministerio ha tenido a bien disponer:

Art 1.º La organización de las colonias escolares sostenidas o subvencionadas por las Corporaciones locales estará a cargo de las Delegaciones Nacionales y Provinciales de las Organizaciones Juveniles de F.E.T. y de las J.O.N.S.

Art 2.º Las Diputaciones provinciales y Ayuntamientos pondrán a disposición de la Delegación Nacional las consignaciones que figuran en sus respectivos presupuestos para colonias escolares e Instituciones análogas creadas para el esparcimiento y mejoramiento físico o sanitario de la infancia durante las vacaciones.

Art 3.º La Delegación Nacional de Organizaciones Juveniles de F.E.T. y de las J.O.N.S. vendrá obligada a cumplir los fines a que están dedicadas las sumas que

---

<sup>85</sup> JARABO JORDÁN, C. (2007). *Los Campamentos del Frente de Juventudes*. Barcelona: Premura Servicios Editoriales, p. 11.

perciba por este concepto, incorporando a las colonias que organicen alumnos de las escuelas pertenecientes a los Municipios y Diputaciones que contribuyan con sus aportaciones económicas al sostenimiento de tales colonias<sup>86</sup>.

El impulso que el régimen hizo de la actividad de colonias fue tal que las casas y albergues destinados a las colonias quedaron pequeños, de forma que el siguiente paso fue estandarizar el uso de las tiendas de campaña. En esta línea, los manuales de la época convertían las colonias y los campamentos en espacios modélicos, considerándolas como sociedades a imitar, tal como podemos observar en el siguiente texto:

Los Campamentos del Frente de Juventudes son, en pequeño, auténticas “ciudades de lona”, que funcionan en régimen íntegramente Nacional Sindicalista. En este sentido, no son más que un anticipo de lo que queremos que llegue a ser el pueblo, la ciudad, la nación futura<sup>87</sup>.

La organización en los campamentos y colonias se basaba en una primera distribución por sexos, así pues los hombres se alojaban en campamentos y se agrupaban en *Pelayos* (de siete a diez años), *Flechas* (de diez a quince años) y *Cadetes* (de quince a dieciocho años), mientras que las mujeres ocupaban los albergues y se agrupaban en *Margaritas* (de siete a once años), *Flechas* (de once a quince años) y *Flechas azules* (de quince a diecisiete años)<sup>88</sup>.

El empeño realizado en promover esta actividad se refleja en el discurso realizado por el Caudillo en 1942, cuando afirma que:

Hemos dicho que el Frente de Juventudes es la Obra predilecta del Régimen, y eso no es una vana frase, sino una afirmación, y lo apreciaréis este mismo verano, cuando veáis multiplicarse por las laderas de los montes, y por las orillas de los

---

<sup>86</sup> BOE número 132 de 11 mayo de 1940, p. 3214 (orden del 9 de mayo)

<sup>87</sup> VV.AA. [s.a.] *Manual de campamentos*. Madrid: Frente de Juventudes, referencia en p. 10.

<sup>88</sup> PALACIOS LIS, I. y RUÍZ RODRIGO, C. (2010). L'educació social a Espanya durant el franquisme. En VILANOU TORRANO, C. y PLANELLA RIBERA, J. (Coord.). *De la compassió a la ciutadania. Una història de l'educació social*, pp. 163-188. Barcelona: UOC, referencia en pp. 181-182.

mares, nuestros campamentos masculinos y femeninos entonando sus cantos hacia Dios, por la grandeza de la Patria<sup>89</sup>.

De esa forma, los campamentos se jerarquizaban a través de una organización interna perfectamente estructurada en la que se diferenciaban las labores, todas ellas dependientes del Jefe de Campamento. Los principales cargos que se establecían eran el de jefe médico, jefe de educación física, jefe de formación cultural, capellán, jefe de educación militar, jefe de administración, jefe de servicios técnicos, jefe de orden y policía.

El interés del régimen, a través de los distintos organismos que gestionaron toda la actividad de campamentos, fue tal que se calcula en más de cuatro millones los menores españoles que pasaron por éstos<sup>90</sup>.

En la década de los 50 la Iglesia Católica comenzó a organizar campamentos y colonias, con lo que la gestión del tiempo libre juvenil, tenía una doble orientación. Tal es así, que ante el miedo de perder el control en este tema, el gobierno publicó el Decreto de 27 de Junio de 1957 por el que ninguna actividad juvenil relacionada con el tiempo libre podía ser realizada sin la aprobación de la Delegación Nacional del Frente de Juventudes o de la Sección Femenina. Dicha normativa fue vigente durante casi veinte años<sup>91</sup>.

---

<sup>89</sup> Extraído del discurso del Caudillo a las Juventudes de España en el Teatro Olimpia de Barcelona en febrero de 1942. FUENTE: Biblioteca Nacional de Catalunya.

<sup>90</sup> JARABO JORDÁN, C. (2007). *Op. cit.*, pp. 8-9.

<sup>91</sup> GRANERO CHACÓN, C. y LESMES ROLDÁN, J. C. (2009). *Op. cit.*, p 29.



Misa al aire libre en una colonia escolar en los años 50

FUENTE: Fondo fotográfico del Patronato de la Juventud Obrera<sup>92</sup>

Ese mismo año 1957 se creó el Secretariado de Colonias de Cáritas, impartiendo en 1960 el primer curso de Monitores de Tiempo Libre (Consultar Apartado 4.2.4.2.). A través de dicho Secretariado, varias parroquias se animaron a organizar sus propias colonias, habilitando, restaurando, o incluso construyendo instalaciones para tal uso<sup>93</sup>. En la siguiente tabla se reflejan las colonias organizadas por cada Diócesis en 1960, a pesar de que los autores señalan que faltan algunas actividades que no pudieron reflejar:

---

<sup>92</sup> PATRONATO DE LA JUVENTUD OBRERA (2006). *Un siglo de colonias escolares: Patronato de la Juventud Obrera de Valencia, 1906-2006*. Valencia: Martín Impresores.

<sup>93</sup> GRANERO CHACÓN, C. y LESMES ROLDÁN, J. C. (2009). *Op.cit.*, p. 29.

Diócesis	Colonias	Asistentes
Alicante .....	1	450
<b>Barcelona .....</b>	<b>35</b>	<b>4116</b>
Burgos .....	1	100
Ciudadela .....	1	25
Huelva .....	1	105
León .....	1	34
Lérida .....	1	26
<b>Madrid .....</b>	<b>11</b>	<b>1365</b>
Murcia .....	1	48
Orense .....	4	200
Oviedo .....	1	490
Palma .....	1	45
<b>San Sebastián .....</b>	<b>4</b>	<b>1458</b>
Santander .....	3	200
Solsona .....	2	270
Tarragona .....	5	257
<b>Valencia .....</b>	<b>5</b>	<b>2620</b>
Vich .....	5	640
Vigo .....	4	530
Zamora .....	1	60
Zaragoza.....	1	270
<b>TOTAL</b>	<b>89</b>	<b>13309</b>

TABLA 3.7. Colonias organizadas por cada Diócesis en 1960

FUENTE: C.E.S.A. (1960). Las Colonias de Vacaciones promovidas por la Iglesia Española. En VVAA. *Las colonias de vacaciones*, p. 71-80. Madrid: Sección Social de Caritas española, p. 72.

Como se puede observar, la Diócesis de Barcelona organizó un número muy superior de colonias respecto al resto de Diócesis, acogiendo en sus colonias a un tercio de los participantes totales. Valencia, San Sebastián y Madrid, en ese orden, estaban muy por encima del resto de Diócesis en lo que a organización de colonias se refiere.

Desde 1963 y hasta el final del franquismo, se sucedieron una serie de decretos y leyes que regularizaban y flexibilizaban la organización de colonias y campamentos, así como las actividades de ocio a nivel estatal<sup>94</sup>. Resumimos aquí los principales:

- Ley 48/1963, de 8 de julio (BOE del día 25), regulando la competencia del Ministerio de Información y Turismo en materia de Turismo.
- Orden de 25 de septiembre de 1964 (Boletín de la O.S. del 13 de octubre), por la que se aprueba la Agrupación Sindical Nacional de Campings de España.
- Orden de 20 de noviembre de 1964 (BOE número 288, de 1 de diciembre), por la que se regula el Registro de Empresas y Actividades Turísticas.
- Decreto 231/1965, de 14 de enero (BOE núm. 44, de 20 de febrero), por el que se aprueba el Estatuto Ordenador de las Empresas y de las Actividades Turísticas Privadas.
- Orden de 28 de julio de 1966 (BOE núm. 190, de 10 de agosto), sobre Ordenación de los Campamentos de Turismo.
- Orden de 15 de septiembre de 1966 (BOE núm. 226, del día 21), por la que se consideran a todos los efectos como moradas las tiendas de campaña, remolques habitables o construcciones similares.
- Decreto 917/1967 de 20 de abril (BOE núm. 110, de 9 de mayo), por la que se dan normas para la publicidad exterior de campamentos turísticos.
- Orden de 27 de febrero de 1969 (BOE núm. 76, de 29 de marzo), por la que se dan normas para la publicidad exterior de los campamentos.
- Ley 25/1971 de 19 de junio (BOE núm. 150, del día 24), sobre Protección de la Familia Numerosa para concurrir a Campamentos, Albergues, Residencias, etc.

---

<sup>94</sup> A finales de la década de los 60 surge, especialmente en la zona mediterránea, un movimiento educativo denominado *esplai*, basado en el voluntariado de sus participantes e inspirado en el movimiento de colonias. La intención de estos *esplais* es la de prolongar durante el año la tarea educativa de dichas colonias. Para más información se puede consultar FRANCK, J. (1969). *Clubs per a infants i adolescents d'esplai*. Barcelona: Hogar del Libro.



- Decreto 3140/1971 de 23 de diciembre (BOE número 310, del día 28), sobre preferencia a la Familia Numerosa para concurrir a Campamentos, Albergues, Residencias, etc. (art. 46).
- Orden de 11 de agosto de 1972 (BOE núm. 199, del día 19), rectificada en el BOE núm. 231, de 26 de septiembre), por la que se aprueba el Estatuto de los Directores de Establecimientos Turísticos.
- Orden de 6 de marzo de 1973 (BOE, núm. 65, del día 16) por la que se dan normas reguladoras para el funcionamiento de Agencias de Viajes.
- Orden de 26 de septiembre de 1973 (BOE, núm. 233, del día 28), por la que se regula el examen de aptitud de Directores de Establecimientos Turísticos.
- Orden de 25 de noviembre de 1976 (BOE núm. 287, de 30 de noviembre), por la que se regulan las condiciones de idoneidad para dirigir campamentos, albergues, colonias y marchas juveniles.
- Decreto 1524/1973 de 7 de junio (BOE, núm. 169, de 16 de julio), por el que se dan normas reguladoras para el funcionamiento de la Agencias de Viajes.
- Decreto 2253/1974 de 20 de julio (BOE, núm. 195, de 15 de agosto), por el que se regula la Organización e Inspección de Campamentos, Albergues, Colonias y Marchas Juveniles.

#### **3.1.4.2.4. Las colonias escolares en la etapa democrática**

La siguiente etapa se inició con la democracia y la paulatina transferencia a las diferentes Comunidades Autónomas de las diversas competencias, entre otras, las referidas a juventud. Excepto Canarias, la Comunidad de Castilla-La Mancha (aunque esta sí regula los albergues y la animación juvenil), la Ciudad Autónoma de Ceuta, la Comunidad Valenciana, la Comunidad de La Rioja (que habla de algunas cuestiones en su Ley de Juventud pero que no las tiene desarrolladas en normativas específicas), y la Región de Murcia (en la que encontramos notas al respecto en la Ley de Juventud y una orden que regula las actividades promovidas por la propia Comunidad), el resto de Comunidades, publicó Decretos para modificar la legislación que actuaba sobre los campamentos/colonias. Prácticamente todas ellas, a excepción de Cantabria y Euskadi, modificaron dichos

decretos entre los años 90 y la actualidad, para acomodar los campamentos/colonias al cambio social.

En la actualidad, la actividad de colonias está presente en todo el territorio, existiendo diversas propuestas subvencionadas por los gobiernos autonómicos. En cualquiera de los casos la consejería encargada de dicha organización y costeado de los gastos derivados varían en función de cada una de las Comunidades, siendo en algunos casos la Consejería de Juventud, en otros la Consejería de Bienestar, en otros la Consejería de Cultura y Deporte, etc.

### **3.1.4.3. Normativa actual referente a las colonias**

En la actualidad nos encontramos en una etapa de transición en la organización de colonias que se abrió con la Ley de Juventud de Castilla y León y continuó en la Ley de Educación en el Tiempo Libre de Cantabria, de la cual existe un borrador de anteproyecto publicado por el Gobierno de Cantabria el 25 de enero del 2010. Dicho borrador entró en vigor el 6 de julio del mismo año a través de su publicación en el BOC. En la introducción de dicha Ley, nos encontramos una reflexión histórica que hace referencia a la necesidad de actualizar las leyes que rigen la Educación en el Tiempo Libre:

(...) en los últimos años la realidad del tiempo libre en Cantabria ha ido evolucionando, ampliando ámbitos y nuevos espacios de actuación, constituyéndose como una práctica que cada vez cobra mayor auge. Desde las primeras iniciativas de tiempo libre protagonizadas por el movimiento asociativo a principios del siglo XX, este campo fue evolucionando hasta conseguir ser regulado por el Decreto 23/1986 por el que se regulan los campamentos y acampadas juveniles y el Decreto 9/1999 por el que se regulan las Escuelas de Tiempo Libre; sin embargo, en la actualidad ambas normas ya no cubren las necesidades y demandas de una sociedad distinta, más compleja que aquella en la que se dictaron<sup>95</sup>

En esta Ley, se establecen la normas que regulan las actividades a realizar en materia de tiempo libre, así como el espacio en el que se deben realizar y la

---

<sup>95</sup> Decreto 4/2010, de 6 de Julio de 2010. Cantabria: BOC

formación que deben de tener los responsables de dichas actividades y espacios, haciendo hincapié y apareciendo numerosas veces la expresión *principios básicos de calidad pedagógica*. De esta forma se establece un modelo hacia el cambio basado en la evolución, siendo las colonias escolares un reflejo de las nuevas necesidades sociales.

Si hacemos un repaso de las diferentes normativas que coexisten en la actualidad a nivel estatal, la mayoría de ellas fruto de modificaciones a documentos previamente realizados, observamos un elemento común, la autorización administrativa de cara a la organización. Para poder conseguir dicha autorización, cada comunidad establece sus propios requisitos.

Incluimos una tabla referente a las diferentes legislaciones existentes vinculadas con los campamentos y colonias, editada por el Instituto Nacional de la Juventud en el 2009, la cual ha sido actualizada para la elaboración de esta investigación:

### **Andalucía**

DECRETO 45/2000, de 31 de enero, sobre la organización de acampadas y campamentos juveniles en Andalucía.

ORDEN de 11 de febrero de 2000, por la que se desarrolla el decreto 45/2000, de 31 de enero, sobre organización de acampadas y campamentos juveniles en Andalucía.

ORDEN del 1 de julio de 2005, por la que se modifica la de 11 de febrero de 2000, por la que se desarrolla el decreto 45/2000, de 31 de enero, sobre organización de acampadas y campamentos juveniles en Andalucía.

---

### **Aragón**

DECRETO 68/1997, de 13 de mayo, del Gobierno de Aragón, por el que se regulan las condiciones en que deben realizarse determinadas actividades juveniles de tiempo libre en el territorio de la Comunidad Autónoma de Aragón.

---

### **Asturias**

DECRETO 76/1998, de diciembre, de la Consejería de Cultura, por el que se regulan las actividades de aire libre en el Principado de Asturias.

---

### **Baleares**

DECRETO 129/2005, de 16 de diciembre de 2005, por el que se regulan las actividades de tiempo libre infantil y juvenil.

---

### **Canarias**

No hay legislación para el archipiélago, las competencias están transferidas a los cabildos. El único referente es una orden de 1993 sobre acampadas.

---

### **Cantabria**

DECRETO 23/1986, de 2 de mayo de 1986, por el que se regulan los campamentos y acampadas juveniles en el territorio de la Comunidad Autónoma de Cantabria.

DECRETO 9/1999, de 5 de febrero de 1999, por el que se regulan las Escuelas de Tiempo Libre

DECRETO 4/2010, de 6 de julio de 2010, por el que se regulan los campamentos y acampadas juveniles en el territorio de la Comunidad Autónoma de Cantabria, así como la formación de las personas responsables en dichas actividades.

---

### **Castilla - La Mancha**

No hay legislación específica de actividades, sólo hay una normativa para la animación juvenil que habla de las escuelas de animación.

---

### **Castilla y León**

LEY 11/2002, de 10 de julio, de Juventud de Castilla y León.

DECRETO 100/2004, de 9 de septiembre, por el que se aprueba el II Plan General de Juventud de la Comunidad de Castilla y León.

DECRETO 117/2003, de 9 de octubre, por el que se regulan las líneas de promoción juvenil en Castilla y León.

ORDEN FAM/657/2005, de 4 de mayo, por la que se desarrolla el Título III, "De las actividades juveniles de tiempo libre", del Decreto 117/2003, de 9 de octubre, por el que se regulan las líneas de promoción juvenil en Castilla y León.

ORDEN FAM/912/2006, de 19 de mayo, por la que se modifica la Orden FAM/657/2005, de 4 de mayo, por la que se desarrolla el Título III, "De las actividades juveniles de tiempo libre", del Decreto 117/2003, de 9 de octubre, por el que se regulan las líneas de promoción juvenil en Castilla y León.

ORDEN FAM/951/2007, de 18 de mayo, por la que se aprueba un sistema de evaluación de riesgos en actividades juveniles de tiempo libre en Castilla y León.

RESOLUCIÓN de 14 de marzo de 2005, del Director General de Juventud, por la que se aprueban aquellas materias en las que se puede acreditar la condición de experto en actividades de tiempo libre.

RESOLUCIÓN de 14 de mayo de 2007, de la Dirección General de Juventud, por la que se modifica la Resolución de 14 de marzo de 2005, por la que se aprueban aquellas materias en las que se puede acreditar la condición de experto en actividades de tiempo libre.

DECRETO 118/2003, de 9 de octubre, regulador de la inspección y del régimen sancionador en materia de juventud.

ORDEN FAM/1071/2004, de 29 de junio, por la que se regulan determinados aspectos relativos a la Inspección de Juventud.

**Cataluña**

DECRETO 137/2003, de 10 de junio de 2003, de regulación de las actividades en el tiempo libre en las cuales participan menores de 18 años.

---

**Ceuta**

No hay legislación al respecto.

---

**Comunidad Valenciana**

No hay normativa al respecto, preparan ley de juventud.

---

**Extremadura**

DECRETO 52/1998, de 21 de abril, por el que se regulan las instalaciones y actividades de ocio y tiempo libre juvenil en la Comunidad Autónoma de Extremadura.

---

**Galicia**

DECRETO 50/2000, de 20 de enero, por el que se refunde y actualiza la normativa vigente en materia de juventud.

---

**La Rioja**

LEY 7/2005, 30 de junio, de Juventud de La Rioja.

---

**Madrid**

DECRETO 7/1993, de 28 de enero, por el que se aprueba el reglamento sobre regulación de las acampadas juveniles en el territorio de la Comunidad de Madrid.

---

**Melilla**

DECRETO 1253/2004 de 28 de mayo de 2004, por el que se regulan las actividades de ocio y tiempo libre juvenil en la Ciudad Autónoma de Melilla.

---

**Murcia**

LEY 6/2007, de 4 de abril, de Juventud de la Región de Murcia. ORDEN de 20 de mayo de 2004 de la Consejería de Presidencia, por la que se regulan las actividades de ocio y tiempo libre, promovidas por el Instituto de la Juventud de la Región de Murcia.

---

**Navarra**

DECRETO FORAL 107/2005, de 22 de agosto, por el que se regulan las actividades de jóvenes al aire libre en la Comunidad Foral de Navarra.

---

**País Vasco**

DECRETO 170/ 1985, 25 de Junio por el que se regula el régimen de campamentos, colonias, colonias abiertas, campos de trabajo y marchas volantes infantiles y juveniles.

---

TABLA 3.8. Normativa actual referente a la organización de colonias

Si analizamos la evolución de las normativas que han seguido las colonias, observamos que está muy ligada a la seguridad, tanto en el espacio físico en el que se deben desarrollar como la propia seguridad de todos sus asistentes. Por lo tanto, y para hacer un resumen general de todas las necesidades, podemos establecer que las normativas autonómicas actuales regulan:

- Espacio físico: al desarrollarse en albergues, la normativa es la misma que esté establecida para los albergues, no necesitando de más permisos por parte de la administración. De esta forma, la normativa concreta sobre seguro de responsabilidad civil del albergue, condiciones higiénico sanitarias, manipulación de alimentos y concreciones sobre servicios ofrecidos tales como piscina, préstamo de bicicletas, etc. estará ya tipificada y controlada por los organismos administrativos de cada comunidad. Dichas normas son estipuladas y revisadas cada año, publicándose en el Boletín Oficial de cada Comunidad.
- La seguridad de las personas implicadas: no está tan definida como el espacio físico a excepción del personal organizador. En todos los casos, se obliga a los participantes a tener en regla los seguros médicos y en algunos casos, la cartilla de vacunas. Las normas referidas a la seguridad cuando los menores están en periodo de colonias pero fuera del espacio físico destinado a tal efecto, son las destinadas a cualquier peatón.

Por otro lado, cada Comunidad establece una normativa referente a la ratio máxima entre los menores participantes y los adultos que se harán cargo de ellos. Si hacemos un computo global, podemos generalizar y decir que se trata de, como mínimo, un dirigente por cada diez menores, excepto en el caso de Aragón que sería cada doce participantes. En cualquier caso, este número es variable, ya que cambia según las necesidades de los asistentes a cada colonia y factores como la edad o la tipología, siendo, por ejemplo, un responsable cada tres participantes en el caso de tener estos algún tipo de deficiencia. En lo que sí coinciden todas las Comunidades, es en la obligatoriedad de una titulación específica para los monitores (Consultar apartado 4.2.4.2.).

Existen a su vez una serie de indicaciones dadas desde cada administración, que sin ser normativas, si son tenidas en cuenta a la hora planificar el trabajo diario de una colonia. Estas indicaciones vienen dadas por el perfil de los participantes, teniendo en cuenta factores como la edad a la hora de planificar los tiempos de descanso entre las actividades, o la duración de las excursiones y salidas del recinto del albergue.

Una vez revisada la normativa de cada Comunidad, en cada colonia, el régimen de funcionamiento interno que se establece viene dado por:

- Las normas genéricas, vienen dadas, en el caso en el que corresponda, por tratarse de menores de edad, de tal forma que es común en todos los casos las prohibiciones sobre el tabaco o la ingesta de alcohol. Nos encontramos igualmente en las colonias mixtas, la separación a la hora del aseo y durante el tiempo de pernoctación entre chicos y chicas.
- En los casos en los que las normas son propias de cada colonia, se trata de normas referidas a la convivencia y organización para favorecer ésta.

Como resumen a este apartado, podemos afirmar que las colonias escolares en España están ligadas a la ILE y los principios del krausismo y la masonería. De tal forma, y siguiendo los postulados que proponían el mejoramiento de las costumbres higiénicas y, en definitiva, en la salud del pueblo, que organizaron en 1887 las primeras colonias escolares. Los resultados de las mismas fueron avalados por los organismos públicos, de tal forma que se incentivó la organización y propagación del movimiento de colonias en todo el estado a través de las diversas normativas. Si bien dicha organización fue asumida por todo el país, el contexto político y la proximidad familiar entre determinadas personas del ayuntamiento y de la ILE, además de la tradición excursionista, propiciaron que dichas colonias se desarrollasen más rápidamente en Barcelona, extendiéndose posteriormente por el resto de Cataluña y la zona Mediterránea. Los posteriores cambios políticos acaecidos no hicieron más que favorecer la organización de las colonias y las posibilidades en el fomento del bienestar que estas proporcionaban, especialmente durante la Guerra Civil y la instauración del franquismo, haciéndose

eco de sus posibilidades las diferentes diócesis. En la actualidad, las normativas buscan regular las múltiples colonias existentes y garantizar su seguridad.

### **3.1.5. Revisión histórica de los objetivos pedagógicos en las colonias**

A pesar de las diferencias existentes entre campamentos y colonias, tal como describiremos en el apartado 3.1.7, la práctica totalidad de los autores habla de objetivos pedagógicos de forma genérica, sin distinción entre campamento y colonia, por lo que para favorecer la lectura, en este apartado 3.1.5 usaremos la palabra “colonia” para referirnos a ambos espacios físicos.

Si bien las colonias se incluyen en el ámbito de la educación no formal y educación informal, aspectos que desarrollaremos en el apartado 4.1., consideramos necesario realizar un repaso contextualizando los diferentes objetivos pedagógicos perseguidos según el contexto en el que cada propuesta se desarrollaba.

En cualquier caso, y tal como ya hemos observado, tanto en los precedentes como en el inicio de las colonias, la preocupación sanitaria fundamentaba la mayoría de las justificaciones sobre la organización, pero siempre ligada a la inclusión de un objetivo educativo acorde con la época en la que se desarrollaba. En este sentido, la condición de salubridad que caracterizaba cada propuesta fue pasando a un segundo plano en pro de los beneficios pedagógicos, manteniéndose en cualquier caso, la coherencia de dichos beneficios educativos con el contexto social en el que se realizaban. Así pues, el mismo desarrollo histórico realizado en el caso estatal que observamos en el apartado 3.1.4.2, se puede realizar respecto a los objetivos pedagógicos, los cuales han sido cambiantes y concordantes, a la vez que adaptables a las diferentes etapas sociales y políticas.

Como venimos describiendo, en los orígenes de las colonias, la preocupación pedagógica se justificaba constantemente en todos los escritos, como podemos leer en 1909, cuando después de una justificación y argumentación sobre los beneficios en la salud que las colonias tenían, el Ayuntamiento de Barcelona incluye:



Las Colonias Escolares no tan sólo corrigen aquellas aflictivas consecuencias de la reclusión urbana de las criaturas, sino que además, sirven grandemente como elementos de cultura<sup>96</sup>.

En cualquier caso, debemos recordar que los acompañantes de los menores en las colonias eran profesores y no médicos ni personal subalterno, por lo que es fácil imaginar que las preocupaciones docentes estarían más presentes en el día a día que las justificaciones realizadas de cara al desarrollo físico de los alumnos<sup>97</sup>. En este sentido, y centrándonos en los orígenes a nivel estatal, resulta clave el papel de la ILE y sus principios fundacionales basados en una fusión entre *naturaleza y espíritu, intelecto y cuerpo físico*<sup>98</sup>. De esta forma, y siguiendo dichos principios, la contribución del Museo Pedagógico Nacional en la organización de las primeras colonias escolares, se refleja en el siguiente texto:

Los resultados pedagógicos de las colonias escolares, tal como las hemos realizado, sólo en parte pueden analizarse a la hora presente. Son tantos y tan complejos los influjos que se ejercen sobre los niños en el periodo de la colonia (...) La mudanza completa en su género de vida, los nuevos horizontes, la guía amistosa y la constante sugestión de los directores de la colonia, la permanencia día y noche al lado de sus compañeros, la variedad en sus ocupaciones y la reforma de todas sus prácticas y costumbres diarias, el aumento de su alimentación, el inflexible cuidado de su aseo, el nuevo aspecto con el que se les hace ver las cosas y el diverso criterio con que se juzgan y comentan sus actos, son agentes de educación poderosos para mantener vivamente excitada su fantasía, mover su voluntad y determinar un cambio, mejor dicho, una mejora en el desarrollo de todas sus facultades<sup>99</sup>.

---

<sup>96</sup> VV.AA. (1909). *Memoria de las Colonias Escolares organizadas por el Excmo. Ayuntamiento de Barcelona en los años 1906, 1907, 1908*, Barcelona: Comisión de Higiene de la Infancia, referencia en p. 8.

<sup>97</sup> MONROY, A. (1918). *Conversaciones pedagógicas. Colonias Escolares*. Barcelona: TIP. LIT. M. SIVIT., pp. 2-3.

<sup>98</sup> JIMÉNEZ- LANDI MARTÍNEZ, A. (2010). *Op. cit*, pp. 44-45.

<sup>99</sup> MUSEO PEDAGÓGICO DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA (1892a). *La Tercera colonia escolar de Madrid (1889)*. Madrid: Est. Tip. De Fortanet, referencia en p.27.

La creencia de sus fundadores sobre los beneficios educativos que las colonias tenían gracias al contexto físico y temporal en el que se desarrollaban, se unían con los halagos hacia los docentes que acompañaban a los colonos<sup>100</sup>.

Por otro lado, las memorias de cada colonia se encargaron de evitar las posibles críticas sobre el corto espacio de tiempo que duraban las mismas:

A primera vista estos propósitos parecerán ilusorios atendiendo el limitado espacio de tiempo en que han de cumplirse; pero sin duda la fuerza misma del contraste a que ahora me refería, y la intensidad con que la naturaleza y los maestros obran, producen los maravillosos resultados que las colonias escolares han obtenido y que les han hecho llenar el mundo en pocos años. En este punto, cuantos han tenido ocasión de apreciar los efectos de las colonias emiten la misma opinión, y preciso es rendirse a la realidad<sup>101</sup>.

La siguiente justificación que debieron asumir los organizadores de las colonias, era el lugar en el que se desarrollaban las mismas, ya que el alejamiento de las ciudades resultaba lógico al intentar buscar unas condiciones higiénicas que garantizaran el desarrollo físico, pero era poco comprensible para una sociedad que veía la escuela como única fuente de transmisión cultural. Por este motivo se desarrolló el concepto de complementariedad entre la escuela formal y las colonias:

La colonia ha de ser considerada como la prolongación de la Escuela, es la Escuela misma en pleno campo. Pocos libros, dicen muchos; sí, pocos libros!... hasta en la escuela; pero en el campo, en plena Naturaleza, bajo el cielo azul, en la planicie, en la montaña, en la orilla del mar encuentra el maestro una riqueza tal de materiales imposible de ofrecer a los ojos del alumno en la Escuela mejor pertrechada, y la Geología, la Mineralogía, Botánica, Zoología, Geografía, Atmosferología, etc., etc., no tienen mejor y más vivido arsenal en el mejor de los Museos ciudadanos: por algo son rectores de las Colonias los maestros mismos, que de otro modo, si la labor

---

<sup>100</sup> SELA, A. (1887). *Op. cit.*, pp. 228-234.

<sup>101</sup> *Ibíd.*, referencia en p. 50.

pedagógica holgara, buenos serían unos simples guardias o bedeles para cuidar del orden y la conducción de la caravana.<sup>102</sup>



Clase al aire libre en una colonia. Años 30.

FUENTE: Fondo fotográfico del Patronato de la Juventud Obrera<sup>103</sup>

Una vez asumidos los beneficios pedagógicos que las colonias escolares tenían sobre sus asistentes, y en vista del exponencial crecimiento en el número de participantes, se planteó cual sería el número de asistentes adecuado para poder desarrollar tal labor educativa. En ese sentido no hay un criterio unánime, aunque si se establece un máximo de 50 alumnos en cada colonia<sup>104</sup>.

Si bien hasta ahora la preocupación de los organizadores de colonias era justificar tanto sus beneficios sanitarios como pedagógicos, la propia ideología filantrópica sobre la que se construyó el sentido de dichas colonias, tenía detractores sobre el abuso en la utilización del juego como fuente educativa, aunque estos fueron testimonios minoritarios. Por otro lado, en esa misma época

---

<sup>102</sup> VV.AA. (1914). *Actuación de la Comisión de Colonias Escolares y Escuelas de Bosque*. Barcelona: Ayuntamiento Constitucional de Barcelona, referencia en pp. 27-28.

<sup>103</sup> PATRONATO DE LA JUVENTUD OBRERA (2006). *Op. cit.*

<sup>104</sup> COMAS, J. y CORREAS, D. (1935). *Cantinas y colonias escolares*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía, p. 59.

se produjeron numerosos avances en relación al uso del juego como elemento formativo<sup>105</sup>.

El primer gran cambio político que atravesaron las colonias, no influyó en sus pretensiones educativas, ya que a pesar de las nuevas preocupaciones de los ayuntamientos republicanos, las colonias escolares *eran entendidas como una cura de salud; salud física antes de todo, pero también salud moral y espiritual*<sup>106</sup>. De esta forma, y gracias a las constantes declaraciones sobre el beneficio de los juegos colectivos para la educación moral y social, en detrimento de las prácticas lúdicas individuales, el régimen organizativo sufrió cambios, como hemos visto en el apartado 3.1.4.2, pero no así los objetivos perseguidos<sup>107</sup>.

El progreso y desarrollo de cada colonia seguía siendo observado y vigilado por las Comisiones de Cultura o similares, dependiendo del lugar, de cada Ayuntamiento, como se puede observar en el diario, que hacía las veces de informe, que los dirigentes debían entregar al final de cada una de las colonias, y en el cual debían incluir todo lo acaecido en el transcurso de la colonia, desde las excursiones y las condiciones climáticas hasta el comportamiento de cada alumno<sup>108</sup>.

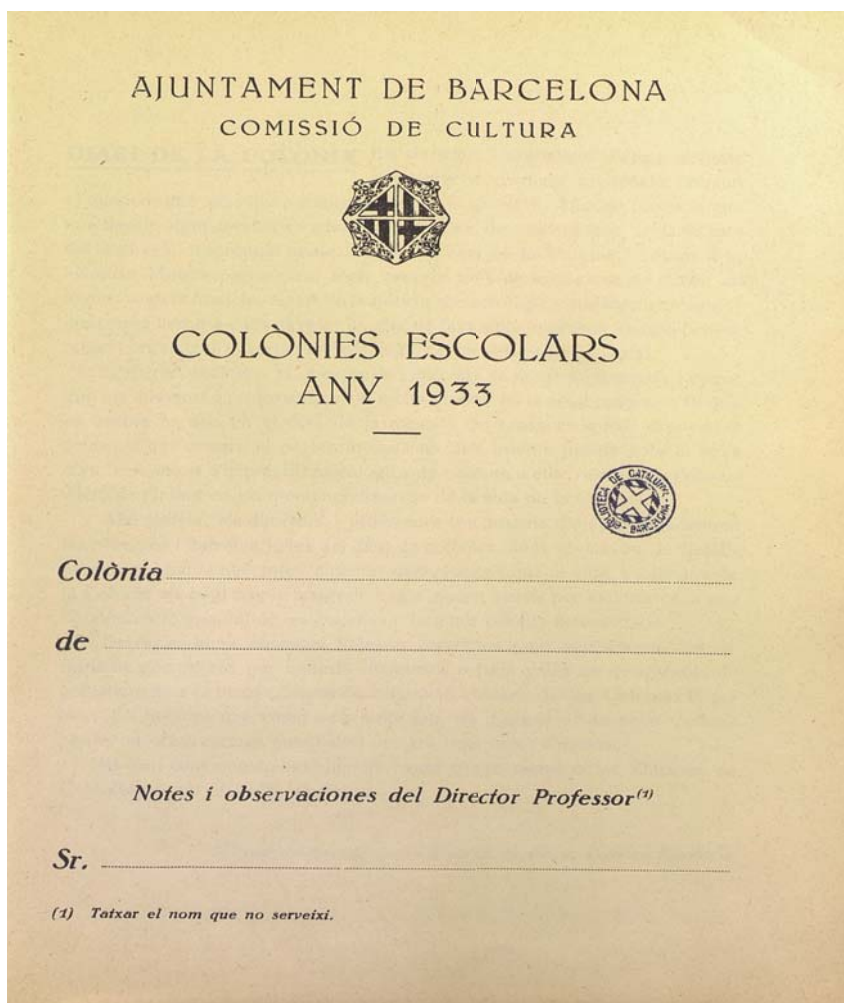
---

<sup>105</sup> Para ampliar la información sobre el uso del juego como elemento educativo, se puede consultar PAYÀ RICO, A. (2007). *La actividad lúdica en la historia de la educación española contemporánea*. Tesis doctoral. Valencia: Universidad de Valencia.

<sup>106</sup> SOLER MASÓ, P. (1995). *L'educació en el lleure a Girona*. Girona: Universitat de Girona, Llibres del Segle, referencia en p. 40.

<sup>107</sup> PAYÀ RICO, A. (2007). *Op. cit.*, p. 310.

<sup>108</sup> VV.AA. (1933). *Colònies escolars*. Barcelona: Comissió de cultura, p. 3.



FUENTE: Biblioteca Nacional de Catalunya

Si hacemos una transcripción del prologo de dicho informe, comprobamos las indicaciones que las instituciones daban a los maestros, a la vez que la confianza que les otorgaban de cara a la mejora y desarrollo de cada colonia:

DIARIO DE LA COLONIA: Los directores y profesores están obligados a rellenar el diario de la Colonia rellenando el cuaderno que se les entrega para este fin. Han de procurar que la redacción sea detallada y a la vez bien concisa, de manera que de la lectura del diario se desprenda bien claramente la vida de la Colonia. Tocando a la “Noticia Metereológica” hay que tener en cuenta las indicaciones que se dan en este mismo fascículo. Aparte de la noticia meteorológica que figura en este diario, será entregado a cada director unos folios sueltos impresos a posta para que puedan organizar el servicio meteorológico llevado por los propios niños.

El apartado dedicado a “Concepto de lo Escolar”, tiene mucha importancia y

conviene que los directores y profesores pongan mucha atención en su redacción. Lo que se desea es que en el transcurso de estas vacaciones quede expuesto el concepto que el profesor tiene de cada niño puesto bajo su tutela. Una especie de impresión psicológica de cada uno de ellos, resultado de la observación del niño en los diversos momentos de la Colonia.

De la misma forma, los directores y profesores deben rellenar debidamente las primeras y últimas hojas del diario de colonias, con el máximo de detalles posibles, como también todas aquellas observaciones que la vida cotidiana de la Colonia haya podido sugerir y que puedan servir para mejorar cada año la organización general de las colonias o de una colonia determinada.

Dejar en blanco estas hojas o rellenarlas con negligencia, demostraría poco interés por ésta institución, o haría palpable un deseo escaso de colaboración con la tarea común de mejora constante de las Colonias Escolares. Los maestros que viven con amor todos los instantes de su Colonia pueden hacer una observación que de otra manera sería difícil de obtener.

El diario convenientemente escrito deberá ser entregado en las Oficinas de Colonias durante el día 31 de octubre<sup>109</sup>.

El cambio político sufrido en España en los años siguientes, influyó totalmente en la orientación pedagógica que tenían las colonias, ya que la inclusión de un régimen totalitario cambió el rumbo estatal, y como reflejo de dicho estado, el rumbo de las colonias. Los planteamientos de los pedagogos franquistas fueron acordes con el control político, social, educativo y moral, así como la censura impuesta desde la Iglesia<sup>110</sup>.

En este sentido, la política educativa se caracterizó por:

- a. Un importante peso de la Iglesia y el componente religioso en la formación educativa.
- b. Unos contenidos patrióticos ligados a una determinada visión de la historia, que intentaba legitimizar el régimen político.

---

<sup>109</sup> *Ibidem*, referencia en p. 5.

<sup>110</sup> GONZALEZ MANRIQUE, M. J. (2001). *Op. cit.*, p. 144.

- c. La exaltación extrema de la figura del Caudillo.
- d. La concepción de la escuela como fenómeno de adoctrinación de la juventud.
- e. Un sistema de enseñanza clasista.
- f. La utilización del sistema educativo para consolidar el papel subordinado de la mujer dentro de la sociedad.
- g. El establecimiento de una administración centralizada, jerarquizada y autoritaria.
- h. El control ideológico de los pedagogos<sup>111</sup>.

El reflejo de este cambio, se vivió en las colonias desde su propia organización, estableciéndose claramente los objetivos de adoctrinamiento que se perseguían en las mimas, incluyendo en sus folletos oficiales argumentaciones tales como:

Al presentar este folleto sobre los campamentos de Organizaciones Juveniles de F.E.T. y de las J.O.N.S., se pretende dar una idea de lo que es esta parte fundamental en la educación Nacional- Sindicalista de la juventud. Como en todas las actividades del Nuevo Estado, los Campamentos son dirigidos al fortalecimiento espiritual y físico de nuestros jóvenes con vistas a un mañana imperial.

Los campamentos de las O.J., sobre las ideas fundamentales religiosas y morales, que son comunes a todos los pueblos católicos, tienden a formar un concepto efectivo y real de la fraternidad, que no esté diluido en equívocos más o menos internacionales: la hermandad en España y en la Falange. [...]

El fin no es otro sino lograr de una España vieja y maleada en los caminos de la tierra, cielo y mar, que las Juventudes sean alegres en el trabajo, que aprendan a vivir para España y a morir por España. Que las Falanges sepan cantar en el descanso y en la lucha. Que se llenen el alma de luz de una Fe grande en que su actividad ha de dar el pan, la grandeza y la fortaleza de su Patria para lograr libre un Imperio<sup>112</sup>.

---

<sup>111</sup> *Ibíd.*, p. 145

<sup>112</sup> VV.AA. (1939). *Campamentos de las Organizaciones Juveniles: Delegación Nacional de Organizaciones Juveniles de Falange*. Barcelona: Gráficas Ultra.

De esta forma, las colonias continuaban considerándose una fuente formativa, en las cuales los menores eran separados de sus familias durante una temporada al año, para, dentro de un clima adecuado y propicio a la realización de los postulados Nacionalsindicalistas, recibir una formación política, religiosa, premilitar y física<sup>113</sup>.

La lucha contra la tradición pedagógica que las colonias arrastraban, llevó a los pedagogos del régimen a redefinir terminologías que se venían usando, al considerar estos que la influencia masónica estaba demasiado presente. Así por ejemplo, el objetivo de fraternidad perseguido históricamente, fue reelaborado y reconducido hacia la hermandad en España y la Falange, pero sin esquivar *la obligación de infiltrar en su corazón* (el de los asistentes a las colonias) *el odio a los que con desprecio de nuestra personalidad, nos creen juguete de sus apetencias*<sup>114</sup>. Esta misma función belicista la observamos en la comparación hecha con los campamentos militares romanos cuando se describe:

Ya en la antigüedad, los campamentos militares romanos dieron un sentido civil y político a la vida de nuestros antepasados, y hasta tal punto su misión se cumplió, que los españoles podían exclamar orgullosamente en los Circos, en las Vías y en el Foro: “!Cives Romanus Sum!” (soy ciudadano romano); es decir, soy un parigual de Roma, y nuestro genio hizo que un determinado periodo de la historia de la Roma Imperial, girase en torno a los romanos de España: Trajano, Silio, Teodosio, Emperadores, y en la literatura los Séneca, Marcial, Columela, mantuvieron en pie con sus obras el concepto potente de nuestra civilidad.

Este y no otro es nuestro pensamiento y nuestro objetivo: que los campamentos de Organizaciones Juveniles sirvan de principio a una era en que exclamamos orgullosamente, también en plazas, calles y cancillerías: “!Soy español!”<sup>115</sup>

Como expusimos en el apartado 3.1.4.2, el origen de la organización de colonias por parte de la Iglesia en la década de los 50, ocasionó una nueva orientación en la

---

<sup>113</sup> VV.AA. (s.a.). *Manual de campamentos*. Madrid: Frente de Juventudes.

<sup>114</sup> RODRÍGUEZ VILLA, A. (s.a.). *Campamentos: plan nacional de campamentos y estaciones preventoriales*. Barcelona: Seix y Barral.

<sup>115</sup> *Ibíd*em, s.n.



gestión del tiempo libre juvenil. La labor apostólica que se podía realizar en las colonias se justificaba desde el derecho de la Iglesia a usar todos los medios que directa o indirectamente favoreciesen su misión salvadora. En su argumentación, se establecen unos valores naturales, los cuales son la base del *desarrollo normal y completo de la personalidad humana del niño*. A través de dichos valores, y su desarrollo, se presenta un enfoque educativo para abordar la educación cristiana<sup>116</sup>.

En esta misma línea, Totosaus en 1960 se encargó de analizar los elementos educativos presentes en las colonias organizadas por la Iglesia, incluyendo:

- a. Las excursiones y competiciones, ya que educan el sentido de colaboración, de disciplina y de iniciativa, así como el espíritu de sacrificio, al acostumar a sus participantes al esfuerzo.
- b. Los fuegos de campamento, ya que agudizan la imaginación, el sentido del humor, la mímica y expresividad. A su vez, propician el sentido social, el sentido del orden, el respeto y consideración por los demás.
- c. Los cantos, debido a que desarrollan el sentimiento y el buen gusto si se llevan gradualmente, dosificando convenientemente las canciones más educadoras. A la vez, educan el oído musical, acostumbran a la unión de todos, sin disonancias y sin gritos que sobresalgan.
- d. Los trabajos manuales, ya que estos llenan un vacío existente en la escuela. Además, los mismos fomentan la iniciativa, enseñan a valerse por uno mismo, agudizan el espíritu de observación y afician a los trabajos de artesanía.
- e. Los cargos y servicios son una educación de la vida social y de la necesidad de colaboración. Enseñan a ver lo necesaria que es la obra de los demás por humilde que parezca; a salir de uno mismo y a hacer algo por los compañeros.
- f. El orden y la disciplina acostumbran al participante a lo razonable de la obediencia y de la disciplina de la sociedad, puesto que el mismo ve y vive

---

<sup>116</sup> BATLLES i ALERM, J. (1960a). ¿Qué son las colonias de vacaciones?. En VV.AA. *Las colonias de vacaciones*, pp. 7-24. Madrid: Sección de Cáritas Española, referencia en pp. 7-10.

- como es necesario un orden para la buena marcha de la Colonia. Dicho participante se acostumbra a ser ordenado y a hacer las cosas a su tiempo.
- g. La presencia de los dirigentes y del sacerdote, ya que la vida en común, el ambiente de familia y de expansión que caracteriza las Colonias, ponen al asistente en contacto directo con unos jóvenes seculares y con un sacerdote.
  - h. Los juegos, siendo este un punto clave por varias razones: porque es la actividad más espontánea y natural del niño, donde se encuentra más a sus anchas; porque penetra todo el ambiente de cada colonia, dándole un tono de alegría y de optimismo, y porque una colonia no es, en un último análisis, más que un gran juego: el juego de unos días de vacaciones.
  - i. La vida de Naturaleza, ya que la colonia se realiza en plena Naturaleza.
  - j. La vida comunitaria, otro aspecto fundamental, ya que la vida de una colonia es esencialmente comunitaria: la misma diversificación de la colonia ayuda a la educación de la vida comunitaria.
  - k. Los actos de piedad, por lo que hace referencia a la vida de trato con Dios<sup>117</sup>.

La etapa democrática, como vimos en el apartado 3.1.4.2.4., está marcada por un traspaso en las competencias así como generalización del bienestar social. En este aspecto, los objetivos higienistas que se perseguían en los orígenes, dieron paso a una búsqueda de espacios físicos propicios que contrarrestasen el terreno ganado por el crecimiento de las ciudades y de esta forma, poder desarrollar las actividades de ocio, o las estivales, en un ambiente que se presentaba más saludable, al alejarlos de lo que los pedagogos del ocio se planteaban como un problema en auge: el “ocio pasivo”, como se desarrollará en el apartado 4.1.4.

Las nuevas preocupaciones en el ámbito del asociacionismo, así como los nuevos intereses que la juventud demuestra, han hecho que en las últimas décadas, las propuestas de colonias y campamentos hayan sido una continua readaptación de enfoques y búsqueda por intentar cumplir con las apetencias y preocupaciones de la sociedad.

---

<sup>117</sup> TOTOSAUS, J. M<sup>a</sup> (1960). Las Colonias de Vacaciones, instrumentos de formación integral. En VV.AA. *Las colonias de vacaciones*, pp. 25-46. Madrid: Sección de Cáritas Española, referencia en pp. 31-46.

Los cambios en este aspecto han sido sustanciales, las actividades no han estado exentas del proceso de adaptación a las necesidades sociales, a nuevas metodologías o a los/las participantes. Orientados ahora por aspectos más participativos y motivadores, con un trabajo mas grupal que la búsqueda de los individualismos, el uso de lo lúdico como herramienta de estimulación y la eliminación de diferencias entre iguales, hacen de la convivencia una experiencia agradable donde el objetivo principal es el enriquecimiento de las relaciones personales y donde la visión hacia sus nuevos compañeros sea de amistad y no de mera competición<sup>118</sup>.

De esta forma si revisamos el catalogo de ofertas en el tiempo libre, podemos encontrar prácticamente cualquier tipología imaginable, como observaremos en el apartado 3.1.7. En consecuencia, los objetivos pedagógicos existentes en cada colonia, los podemos clasificar en:

- a. Genéricos: los que se desprenden de todas las colonias, debido a sus características intrínsecas, y son un denominador común en todas las colonias.
- b. Específicos: en el sentido del aprendizaje al tratarse de colonias con una temática concreta y unos objetivos marcados por el aprendizaje en cada actividad.

En el contexto de esta investigación nos centraremos exclusivamente en los objetivos pedagógicos, y desarrollo, en unas colonias de orientación artística, como podemos observar en apartado 3.1.6, centrándonos en el eje de esta investigación, las colonias musicales, tema que desarrollaremos en el apartado 3.2. Por otro lado, y debido a su carácter transversal, a continuación nos centramos en los denominados objetivos genéricos.

### **3.1.5.1. Objetivos genéricos actuales en las colonias**

Las características intrínsecas de cada colonia, como acabamos de comentar, propician una serie de objetivos pedagógicos que se desprenden de su propio

---

<sup>118</sup> MORENO SERRANO, J. (2006). De los campamentos de aire libre a las vacaciones en la naturaleza. En *Revista de estudios de la juventud*, nº 72, pp. 11-24, referencia en p. 12.

funcionamiento, los cuales, y gracias a la formación específica y profesionalización de los diferentes agentes educativos presentes, son intencionados.

La concreción de dichos objetivos se presentó como una preocupación después de la etapa franquista, apelando a las características de la colonia, para desde las mismas, poder fijar el rumbo de una colonia basada en la educación y no la adoctrinación. En este sentido, en 1975, las características se analizaron como:

- Convivencia 24 horas al día. Se trata de una situación de grupo, que contrasta con el ambiente en el que se desenvuelve cada asistente, lo cual posibilita la creación y consolidación de numerosas relaciones interpersonales.
- Lejos de casa. No sólo de la familia, sino también del contexto habitual. El alejamiento de la familia supone, en muchas ocasiones, una ayuda para reducir la dependencia familiar. Esto desarrolla la necesidad de actuar con autonomía en cada participante.
- En plena naturaleza. La ubicación de las casas de colonias en plena naturaleza tiene mucha importancia, no sólo de cara a la salud, sino como medio de aproximación del asistente a esa naturaleza.
- De corta duración. Las colonias tienen una duración de 10 a 15 días normalmente (en 1975, cuando esto fue descrito). Su corta duración impide frecuentemente la finalización del proceso que se ha iniciado, o bien obliga a forzarlo<sup>119</sup>.

Estas características fueron revisadas y actualizadas por la Comunidad de Madrid en su guía editada en 1996, cuando se hace una referencia a la idoneidad de las colonias para realizar trabajos educativos, describiendo sus características como:

- Un campamento educativo está centrado en los menores participantes; es decir, ellos son los protagonistas. Esto es fundamental ya que en casi ningún espacio de sus vidas son ellos los protagonistas.

---

<sup>119</sup> COLOMER, J. (1975). Radiografía de un centro de tiempo libre. En *Cuadernos de pedagogía*, nº 7, pp. 35-39, referencia en p. 38.

- Intensidad. Toda la jornada esta cargada de actividades y relaciones interpersonales.
- Creación de comunidad y espacio. El grupo de participantes se convierte en una comunidad y ocupa un espacio que se adapta a sus necesidades, dotándolo de herramientas necesarias para la vida del colectivo.
- El ritmo de la vida de los participantes es totalmente distinto de la vida cotidiana. Mientras que en la vida normal el tiempo de ocio es bastante pasivo, sobre todo por la televisión y la falta de espacios para juegos, en el tiempo de la colonia, la actividad es una característica importante, pasando de la pasividad a la actividad.
- La voluntariedad. La participación en un campamento es una decisión tomada, en su mayoría, libremente por cada participante.
- Responsabilidad. La comunidad que se crea pone en funcionamiento los servicios y trabajos necesarios para su mantenimiento, siendo responsables de todo esto todos los miembros de la colonia.
- Tiempo de dedicación exclusiva por parte de todos los agentes educativos participantes<sup>120</sup>.

En este contexto, Morancho (1984) establece una serie de objetivos educativos generales a conseguir a largo plazo, y los cuales divide en función de:

a. Nuestra visión del hombre:

- Capacitado para tomar conciencia de su ser y del mundo, incluso para descubrir la dimensión trascendente.
- Creativo, dueño y responsable de su vida.
- Deseo de verdad de compartir y de transformar la sociedad con un compromiso progresivo.
- Solidario, comunitario.

b. Nuestra visión del mundo y la sociedad:

- Con estructuras justas y democráticas que promueven los derechos y valores de la persona.

---

<sup>120</sup> VV.AA. (1995). *Campamentos de verano. Diseño y organización*. Madrid: Popular, pp. 9-10.

- Igualitaria.
  - Solidaria y democrática.
- c. Nuestra opción pedagógica:
- Educar en el tiempo libre, un tiempo liberador de la persona.
  - Objetivos pedagógicos encaminados hacia la formación de una juventud libre, responsable y consciente, creativa y crítica, comprometida y solidaria, con capacidad comunitaria y de tomar opciones políticas, abierto a los grandes problemas de su barrio, ciudad, país...
  - Una pedagogía activa a partir de los intereses de los niños y jóvenes.
  - Un educador presente entre ellos, interesado por ellos.
  - Coeducación.
  - Todos comprometidos con la educación: niños, animadores, adultos...
  - Hacia una autogestión de los jóvenes.
- d. Nuestra opción religiosa (en el caso de que exista en la colonia).
- e. Posibilidad del centro o centros de interés elegidos.
- f. Momento actual de los participantes.
- g. Vivencia progresiva con ellos en el centro de educación en el tiempo libre (si no vienen de fuera).
- h. Revisión de la colonia anterior<sup>121</sup>.

La misma guía del Ayuntamiento de Madrid (1996) que acabamos de citar, actualizaba y concretaba los objetivos pedagógicos, haciendo distinción entre el aspecto grupal e individual existente en las colonias. De esta forma, los objetivos son:

- En el aspecto grupal:
  - Objetivos generales:
    - Fomentar una buena convivencia entre los asistentes al campamento.
  - Objetivos específicos:

---

<sup>121</sup> MORANCHO, M. (1984). *Yerupajá. Cómo organizar una colonia*. Barcelona: Edebé, pp. 17-18.

- Favorecer el conocimiento entre todos los integrantes de la colonia.
  - Fomentar la necesidad de mantener unas buenas relaciones sociales.
  - Facilitar la integración de menores en riesgo de exclusión.
  - Mejorar el concepto sobre personas *distintas, de otra etnia, con discapacidades físicas o mentales, etc.*
  - Que todos los asistentes participen activamente en la organización de la colonia.
- Aspectos personales:
    - Objetivos generales:
      - Potenciar el desarrollo personal de los asistentes.
      - Favorecer la vivencia del campamento como una experiencia positiva.
    - Objetivos específicos:
      - Fomentar la creatividad.
      - Fomentar el desarrollo en el tiempo libre.
      - Respetar a otras personas “diferentes”.
      - Cumplir con los compromisos adquiridos.
      - Sensibilizar en la problemática de las personas con discapacidades o marginación.
      - Manifestar las emociones.
      - Mantener el orden y la higiene personal.
      - Romper estereotipos con relación a los roles sexuales asignados<sup>122</sup>.

Del análisis de lo descrito hasta ahora, se desprende que los objetivos pedagógicos que se establecen de forma genérica en una colonia se concretan en la transmisión de valores, los cuales a su vez son concordantes con dichos objetivos<sup>123</sup>. Sin entrar

---

<sup>122</sup> VV.AA. (1996). *Op. cit.*, pp. 48-49.

<sup>123</sup> LAMATA COTANDA, R. (2003). Educación formal, educación no formal, educación informal. En DOMÍNGUEZ ARANDA, R. y LAMATA COTANDA, R. (Coords.). *La construcción de procesos formativos en educación no formal*. Madrid: Narcea S.A. de ediciones, p. 46.

en un estudio amplio sobre el aprendizaje de dichos valores<sup>124</sup>, podemos concretar que éstos son fundamentales en la convivencia entre personas, y en este sentido, las colonias al ser básicamente una convivencia entre diferentes individuos, resultan una educación, transmisión y desarrollo de tales valores, como ampliaremos en el apartado 4.1.4.3.

Además de dichos valores orientados y provenientes de la convivencia, las propias características intrínsecas de cada colonia suponen además un refuerzo de dichos valores, ya que la propia metodología y el espacio en el que se desarrollan las actividades, propician adquisición de los mismos. De esta forma, son elementos constituyentes de la metodología empleada en una colonia:

- La palabra, como forma de resolver los conflictos y consensuar las normas.
- El juego, como elemento para crear atención y usarlo como estímulo.
- El grupo, como el espacio en el que se desarrollan la mayoría de acciones educativas.
- Las reuniones, como lugar en el que los participantes aprenden a tomar decisiones consensuadas escuchando y siendo escuchados.
- Las actividades especiales, como medida para modificar la colonia y buscar la adaptación del mismo al grupo.
- La memoria, como una forma de aprender de sus fallos y aciertos.
- El aire libre, como el espacio físico en el que los participantes reciben infinidad de estímulos que propician su participación e integración<sup>125</sup>.

La ya citada profesionalización de los agentes educativos presentes en una colonia, ha dado origen a toda una serie de propuestas de actividades y lo que con ellas se debe conseguir. Estas propuestas sirven de manuales orientativos en los cuales, y

---

<sup>124</sup> Para más información sobre los valores, consultar ESCÁMEZ, J.; GARCÍA LÓPEZ, R.; PÉREZ PÉREZ, C. y LLOPIS, A. (2007). *El aprendizaje de valores y actitudes. Teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro.

<sup>125</sup> MELLADO SANTAMARÍA, A. y MELLADO SANTAMARÍA, J. L. (2006). El campamento como medio educativo. En *Revista de estudios de juventud*, nº 72, pp. 26-36.



bajo la revisión de psicopedagogos, se establece toda una serie de actividades para cada edad incluyendo sus objetivos pedagógicos<sup>126</sup>.

Finalmente, si concretamos los principales valores que se desprenden de una colonia, podemos citar:

- Adaptación: salir de su medio social y físico necesita por parte del asistente a la colonia un esfuerzo de adaptación a su nuevo contexto.
- Autonomía e independencia: especialmente en los más jóvenes, ya que en muchos casos, es la primera vez que salen de casa alejándose de sus familias durante varios días.
- Creatividad: no sólo en aspectos como las manualidades, sino en que el “colono” se encuentra con una sociedad sin construir ni organizar que necesita de toda su creatividad.
- Esfuerzo físico y mental: ya que una colonia es una actividad continua en ambos aspectos.
- Espíritu solidario, compañerismo y cooperación: valores que se desprenden de la convivencia.
- Pensamiento crítico: ante sus actitudes y las de sus compañeros, siendo consciente tanto de sus aciertos como errores en el funcionamiento de la colonia.
- Racionalidad: las colonias, al ser una continua toma de decisiones, requieren de la racionalización de cada acto que haga el alumno.
- Respeto y tolerancia en la aceptación a la diversidad: la convivencia con los otros participantes, requerirá de cada uno de ellos un respeto hacia la diversidad, tanto social como cultura o física.
- Respeto por el medio ambiente: sólo hay que observar el espacio físico donde se desarrolla la colonia para entender este valor.
- Sociabilidad: En pocos días va a conocer a numerosa gente con la que va a convivir, siendo su socialización un elemento clave en este sentido.

---

<sup>126</sup> SOLER MASÓ, P. (1995), *Op. cit.*, p. 13.

Como podemos observar, la mayoría de estos valores están incluidos en las competencias personales, por lo que consideramos necesario una revisión pormenorizada a tales competencias, la cual realizaremos en el apartado 4.2.1.

Incluimos un cuadro/resumen sobre los diferentes objetivos pedagógicos perseguidos, además de las metodologías empleadas, según la etapa en la que se desarrollaban las colonias. Para ello, dividimos la historia de estas en tres etapas: desde sus orígenes hasta la guerra civil; la etapa franquista y la etapa democrática.

Orígenes a Guerra Civil	Franquismo	Democracia
<p>Objetivos basados en los beneficios en la salud de los asistentes.</p> <p>Fusión entre naturaleza y espíritu, intelecto y cuerpo físico (ILE).</p> <p>Descubrimiento de la educación a través de la interacción con el medio y la convivencia con los compañeros.</p> <p>La escuela deja de ser la única transmisora de conocimientos.</p> <p>Asimilación de conceptos a través de clases al aire libre y excursiones por los alrededores de la colonia.</p> <p>Observación de la naturaleza.</p> <p>Uso del juego como elemento educativo.</p> <p>Redacción de un diario.</p> <p>Dibujos de la naturaleza.</p> <p>Canciones de campamento.</p> <p>Los docentes actuaban como los cuidadores de la colonia.</p>	<p>Adoctrinación e inculcación de valores coherentes con el régimen político.</p> <p>Formación política, religiosa, premilitar y física.</p> <p>Exaltación de la patria y de la figura de Caudillo.</p> <p>Organización de colonias por parte del Estado y de la Iglesia.</p> <p>Colonias perfectamente jerarquizadas con distribución clara de los roles.</p> <p>Objetivos conseguidos a través de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Excursiones.</li> <li>• Competiciones deportivas.</li> <li>• Veladas nocturnas.</li> <li>• Cantos patrióticos.</li> <li>• Juegos.</li> </ul>	<p>Objetivos genéricos que se desprenden de la educación en valores:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adaptación.</li> <li>• Autonomía e independencia.</li> <li>• Creatividad.</li> <li>• Esfuerzo físico y mental.</li> <li>• Espíritu solidario.</li> <li>• Pensamiento crítico.</li> <li>• Racionalidad.</li> <li>• Aceptación en la diversidad.</li> <li>• Respeto por el medio ambiente.</li> <li>• Sociabilidad.</li> </ul> <p>Aprendizajes que derivan de la tipología de cada colonia usando mecanismos de aprendizaje derivados de cada tipología.</p> <p>Estudios formales de monitor de tiempo libre.</p>

TABLA 3.9. Resumen de los objetivos pedagógicos en las colonias

Como podemos observar en la anterior tabla, y a modo de resumen de este apartado, las diferentes etapas han llevado consigo diferentes conceptualizaciones a la hora de plantear los objetivos pedagógicos que se persiguen en las colonias y la metodología empleada para su consecución. Así pues, se pasó de la educación al aire libre y descubrimiento de la naturaleza, a la adoctrinación e inculcación de ideologías políticas para llegar, en la actualidad a una educación basada en valores de carácter universal.

### 3.1.6. Contenidos artísticos en las colonias

Las colonias escolares siempre han estado acompañadas por una serie de contenidos artísticos. Dichos contenidos se fundamentan en el uso del arte como elemento educativo y, en definitiva, el desarrollo artístico de la persona. En este sentido, hemos de tener claro que dicho desarrollo artístico favorece el desarrollo de la personalidad y, en definitiva, el desarrollo humano<sup>127</sup>. En el caso de las colonias<sup>128</sup>, este desarrollo es recíproco, ya que como hemos observado, y seguiremos haciendo, el desarrollo personal que experimentan los asistentes a unas colonias<sup>129</sup> es una de las razones principales para la participación de éstos.

---

<sup>127</sup> Para más información sobre la relación entre el desarrollo artístico y el desarrollo humano, se puede consultar GARDNER, H. (1990). *Art education and Human Development*. Trad. castellana de MELER ORTÍ, F. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, donde el autor hace una revisión de los principales filósofos, investigadores y educadores que han profundizado sobre esta relación.

<sup>128</sup> En el caso de la ILE, los estudios realizados mezclan las excursiones escolares con las colonias escolares, considerando las segundas como excursiones de larga duración, ofreciendo datos y memorias conjuntas de ambas actividades, como es el caso del pormenorizado capítulo V de CABALLERO, M<sup>a</sup> R. (2003). *Inicios de la Historia del Arte en España: La institución Libre de Enseñanza (1876-1936)*. Madrid: CSIC, pp. 158-268; donde la autora detalla los objetivos pedagógicos que se perseguían con las excursiones escolares, los beneficios que éstas tenían en la pedagogía artística y los lugares que se visitaron con tal fin. En la misma línea, Pliego ensalza la labor de las *Misiones Pedagógicas* y realiza un análisis de sus actividades de teatro, cine, pintura, lectura y, especialmente, música entre 1931 y 1936 en PLIEGO de ANDRÉS, V. (2006). El Servicio de Música: Eduardo Martínez Torner y Pablo Andrés Cobos. En OTERO URTAZA, E. (Coord.). *Las Misiones Pedagógicas, 1931-1936*, pp. 414-443. Madrid: Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales y Residencia de Estudiantes. La misma línea investigadora, pero sin centrarse en la ILE, es seguida por Canes Garrido, quien considera dichas misiones como *un logro republicano del que se beneficiaron numerosos pueblos de nuestra diversa geografía peninsular*, y estableciendo estas misiones como el puente entre la cultura urbana y las necesidades rurales, en CANES GARRIDO, F. (1993). *Las misiones pedagógicas: Educación y tiempo libre en la Segunda República*. En *Revista Complutense de Educación*, vol. 4 nº 1, pp. 147-168, referencia en p. 150.

<sup>129</sup> Dicho desarrollo personal, centrado en las competencias personales, será analizado en los apartados 4.2.1. y 4.2.2.

Ambos desarrollos, el personal y el artístico, van de la mano independientemente de la orientación que presenten las colonias, de forma que, como veremos en este apartado, no hay que acudir a unas colonias musicales para observar un desarrollo en las artes musicales. En este sentido, y haciendo una generalización de los métodos de aprendizaje artístico propuestos por Marín Viadel al referirse a las artes visuales, debemos de distinguir entre el desarrollo a través de un estudio de la técnica y el desarrollo a través de la experimentación. Éste segundo es el más común en el caso de las colonias, a excepción de las colonias con un centro de interés basado en dicho arte, como es el caso, una vez más, de las colonias musicales<sup>130</sup>.

Por otro lado, y apelando nuevamente a la cantidad de actividades diarias que se realizan en una colonia, tal como observamos en el apartado 3.1.5., y la percepción que el alumnado tiene de las mismas, tal como observaremos en el apartado 4.2.2.4., recordamos las palabras de Langer cuando afirma que una obra artística es una *forma expresiva* que se percibe a través de nuestros sentidos o de la imaginación, y aquello que expresa es el *sentimiento humano*, entendiendo por dicho sentimiento *todo lo que puede sentirse, desde la sensación física, el dolor y el alivio, la excitación y el reposo*<sup>131</sup>.

En cualquiera de los casos, entendemos el desarrollo artístico en unas colonias musicales como, y citamos a Sánchez cuando habla de la educación artística de forma genérica, *una experiencia de aprendizaje en sí misma. Su práctica robustece una serie de propósitos pedagógicos (...). Una verdadera educación del pensamiento artístico (belleza, arte, gusto, etc.) que fortalece el desarrollo del dominio artístico de cada persona*<sup>132</sup>.

---

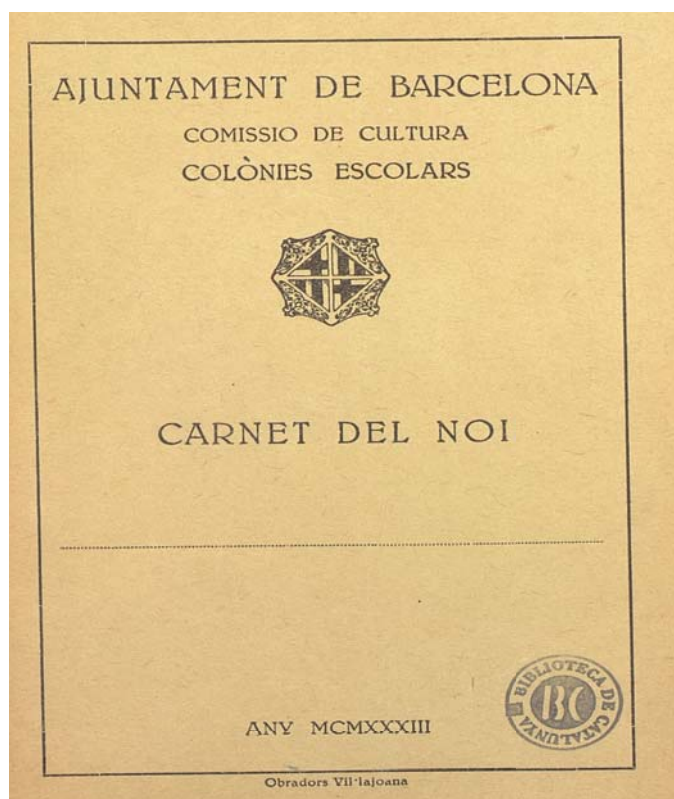
<sup>130</sup> MARÍN VIADEL, R. (1997). Enseñanza y aprendizaje en Bellas Artes: una revisión de los cuatro modelos históricos desde una perspectiva contemporánea. En *Arte, Individuo y Sociedad*, nº 9, pp. 55-77.

<sup>131</sup> LANGER, S. (1958). *Nueva clave de la filosofía: un estudio acerca del simbolismo de la razón del rito y del arte*. Buenos Aires: Editorial SUR, referencia en p. 23.

<sup>132</sup> SÁNCHEZ, G. (2010). Educación estética y educación artística. Reflexiones para una enseñanza creativa. En *Aula*, nº 16, pp. 21-32, referencia en pp. 28-29.

### 3.1.6.1. Las artes literarias

El uso de las actividades artísticas ha estado relacionado con las colonias escolares desde sus inicios, así pues, como hemos visto, el “diario de la colonia” era algo presente en todo momento.




Portada del carnet de un niño en una colonia de 1933 que hacia las veces de diario

FUENTE: Biblioteca Nacional de Catalunya

En dicho diario, denominado carnet en algunos casos como el del documento que adjuntamos, los profesores incitaban al colono a escribir, además de sus datos personales, todo lo relacionado con la colonia: una descripción del viaje hasta la colonia, la gente que había conocido, el contexto físico en el que se ubicaba el albergue, lo observado en las excursiones, descripción de historias y leyendas de los pueblos de alrededor, etc.

Em dic \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ Tinc \_\_\_\_\_ anys  
 sóc natural de \_\_\_\_\_  
 El meu pare es diu \_\_\_\_\_  
 i fa de \_\_\_\_\_  
 La meva mare es diu \_\_\_\_\_  
 i fa de \_\_\_\_\_  
 Tinc \_\_\_\_\_ germans, que es diuen \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 i tenen \_\_\_\_\_ anys respectivament.  
 Visc al carrer \_\_\_\_\_  
 núm. \_\_\_\_\_ pis \_\_\_\_\_ Vaig a l'Escola \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ del carrer  
 \_\_\_\_\_ i el meu  
 mestre es diu \_\_\_\_\_  
 Formo part de la Colònia \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 iestic a la vil·la o al grup \_\_\_\_\_



Primera hoja del diario de un niño en la cual escribía sus datos

FUENTE: Biblioteca Nacional de Catalunya

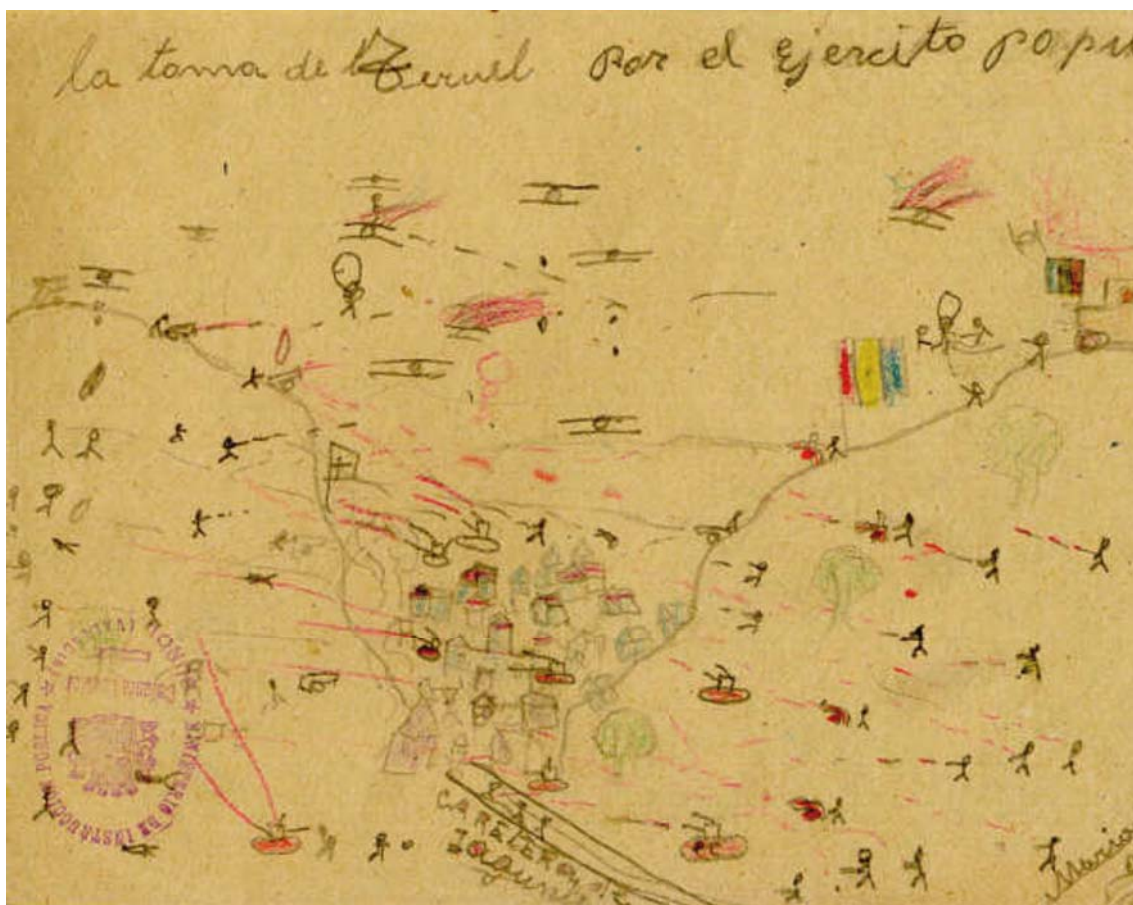
La actividad de escritura, además de las cartas que los menores escribían a sus familiares desde la colonia, siguió desarrollándose en estos diarios. Dicho desarrollo tomó unas dimensiones totalmente diferentes en las colonias organizadas por el régimen franquista, en las cuales se diseñó un servicio de prensa y propaganda diario, el cual servía *para dar bien espiritual, cultural y doctrinal*<sup>133</sup>.

En la actualidad, la escritura e invención son constantes en las colonias, realizándose multitud de actividades que parten de la redacción, ya sea en forma de correo entre los propios colonos o con sus familiares, o una escritura creativa en forma de preparativos de otras actividades artísticas que comentaremos en este mismo apartado.

<sup>133</sup> JARABO JORDÁN, C. (2007). *Op. cit.*, referencia en p. 58.

### 3.1.6.2. Las artes visuales

Los mismos diarios que acompañaban a los alumnos en los inicios de las colonias, tenían varias páginas en blanco al final del mismo, en las cuales realizaban dibujos, ya fuese sobre una temática libre o un reflejo de las cosas vistas en las excursiones. De esta forma, podemos encontrar ilustraciones sobre la naturaleza y los paisajes que rodeaban a los albergues, así como dibujos que retrataban las historias vividas por los menores. Ejemplo de esto último es el siguiente dibujo sobre la toma de Teruel por parte del ejército popular entre 1937 y 1938, retratada por un niño de 9 años.



FUENTE: Biblioteca Nacional

Dichos dibujos solían formar parte de una exposición que se realizaba a la vuelta de las colonias, y en la cual los menores enseñaban a sus familiares todo lo vivido.

En el verano sólo dos faenas escolares fueron asignadas a los niños: escribir diariamente un resumen de las impresiones de cada día, y la de hacer un pequeño

dibujo de los lugares próximos a la colonia. Cabe mencionar que todos cumplieron bastante bien y con buena voluntad este trabajo<sup>134</sup>.



Clase de dibujo en una colonia de los años 20-30.

FUENTE: Fondo Fotográfico del Patronato de la Juventud Obrera<sup>135</sup>

Esta preocupación por fomentar el sentido artístico a través del dibujo y la pintura, se ha mantenido en las diferentes etapas, llegando a construirse como un elemento característico de las colonias y de muchas actividades de ocio actuales. De esta forma, hoy en día, la llegada de los alumnos a una colonia está guiada, en su mayoría, por unas pancartas hechas a mano y dibujadas por los monitores de tiempo libre, en las cuales se ofrecen unas orientaciones básicas sobre la organización en la llegada, así como el protocolo a seguir. Después de dicha llegada, los alumnos se encuentran un mundo a medio hacer en el cual tienen que contribuir activamente desarrollando su creatividad, como veremos en el apartado 4.2.1.3., y encargándose de prácticamente toda la decoración y distintivos del albergue. De esta forma, y con dicho pretexto de la adecuación de espacios, se les abre todo un mundo de posibilidades pictóricas.

<sup>134</sup> JOU, F. (1933c). El nostre assaig de colònia infantil. En VV.AA *Revista Orfeo Gracienc*, nº 158, pp. 624-625, referencia en p. 624.

<sup>135</sup> PATRONATO DE LA JUVENTUD OBRERA (2006). *Op. cit.*



En la actualidad, el fácil acceso a las nuevas tecnologías han propiciado el desarrollo de las grabaciones cinematográficas que sustituyan el habitual álbum fotográfico. Así por ejemplo, existen manuales ya convertidos en clásicos que proponen como centro de interés en una colonia la realización de una película<sup>136</sup> o, de forma más directa, colonias actuales que se dedican exclusivamente a la enseñanza de técnicas de filmación de cine. De la misma forma, la moda de realizar un *lipdub*<sup>137</sup> no ha pasado de largo en las colonias, siendo fácil comprobar en la pagina de *youtube* múltiples experiencias que recogen diversas propuestas.

### 3.1.6.3. Las artes escénicas

Los encargos artísticos que mencionábamos anteriormente, son usados también para la ambientación en las diferentes propuestas de actividades, así por ejemplo, si se realizan obras de teatro, *performance* o títeres, los menores son los encargados de diseñar los escenarios, vestuarios y *atrezzo*.



Guiñol en una colonia en Valencia en lo años 40.

FUENTE: Fondo Fotográfico del Patronato de la Juventud Obrera<sup>138</sup>

<sup>136</sup> PARCERISA ARÁN, A. (1988). *Colònies escolars. Organització, activitats i recursos*. Barcelona: Graó, referencia en p. 50-51.

<sup>137</sup> CALDERÓN GARRIDO, D. y GUSTEMS CARNICER, J. (2013). Colonias musicales con un lipdub como proyecto. En *Aula de secundaria*, nº5, pp. 30-33.

<sup>138</sup> PARCERISA ARÁN, A. (1988). *Op. cit.*

En el caso de la danza, tenemos algunos ejemplos, como el de las colonias de Málaga de 1912, donde los colonos organizaban unos bailes para recibir a los visitantes de la Junta de Fomento<sup>139</sup>.

Con el paso de los años, y desde la etapa democrática, este tipo de actividades teatrales ha dado origen a colonias con dicha orientación específica, en las cuales la actividad central de las mismas gira en torno al aprendizaje dramático y la representación. De la misma forma, y paralelas a las actividades que acabamos de citar, el circo ha ocupado un espacio propio en la temática colonial para hacer, igualmente, colonias dirigidas en este aspecto<sup>140</sup>.

La representación pública, ha sido también una constante en la historia de las colonias, así pues, los recitales de poesía, veladas cómicas, y bailes, eran actividades habituales, tal como podemos observar en la memoria de las colonias organizadas por *l'Orfeó Gracienc*<sup>141</sup>, cuando Francesc Jou describe:

Nuestra colonia de niños recibió la visita de los niños de la colonia del Ayuntamiento de Barcelona, unos 60, junto a sus distinguidos maestros, y les obsequiamos con una improvisada velada con recitado de poesías y diálogos cómicos, y días después les devolvimos la visita, en la cual ellos representaron bellamente una comedia, recitaron poesías y bailaron<sup>142</sup>.

Siguiendo la misma línea repetimos parte de los elementos educativos descritos por Totosaus y reflejados en el apartado anterior cuando describe los “fuegos de campamento” como espacio en el cual se desarrolla el sentido del humor, la mímica y la expresividad. En ese mismo documento, se concretan los “trabajos

---

<sup>139</sup> MARTÍN ZÚÑIGA, F. (2003). *Op. cit.*

<sup>140</sup> BAGUNYÀ i VALLS, M. (Coord.) (2004). *Històries de colònies Jordi Turull*. Tarragona: El Mèdol, pp. 139-140.

<sup>141</sup> Desarrollaremos más la historia del *Orfeó Gracienc* en el apartado 4.2.2.1 al considerarlo fundamental en el contexto de esta investigación.

<sup>142</sup> JOU, F. (1933c). *Op. cit.*, referencia en p. 625.

manuales”<sup>143</sup> como experiencia creativa que agudiza el espíritu de observación y el gusto por la artesanía<sup>144</sup>.



Trabajos manuales en una colonia en 1959

FUENTE: Fondo Fotográfico del Patronato de la Juventud Obrera<sup>145</sup>

### 3.1.6.4. Las artes musicales

En cualquier caso, el denominador común en todas las colonias ha sido el uso de la música<sup>146</sup> y en concreto el canto<sup>147</sup> para acompañar en el día a día en la vida de los

<sup>143</sup> En este mismo sentido, Boekholt dedica un libro en 1964 en el cual se ofrecen detalladas instrucciones y ejemplos de diversos trabajos manuales a realizar en el ámbito de una colonia. BOEKHOLT, A. (1964). *Mains hábiles*. Trad. castellana de HOGAR DEL LIBRO (1986). *Manos hábiles. Trabajos manuales de campamento y al aire libre*. Barcelona: Hogar del Libro.

<sup>144</sup> TOTOSAUS, J. M<sup>a</sup>. (1960). *Op. cit.*, p. 31.

<sup>145</sup> PATRONATO DE LA JUVENTUD OBRERA (2006). *Op. cit.*

<sup>146</sup> Debemos recordar que el origen de las colonias escolares coincide con una época en la que la música pasa de ser un Arte que eleva los sentimientos hacia Dios, a un arte que proporciona entretenimiento y se acopla al ocio. ASENSI SILVESTRE, A. (2010). *Música i societat. El fenomen de les bandes Valencianes en la cultura del segle XIX i principi del XX*. Tesis doctoral. Valencia: Universitat de València, referencia en p. 70. En cualquier caso, esta nueva concepción de la música que describe Asensi, se tradujo igualmente en un abanando del papel de la iglesia como única institución pedagógica y creadora musical. CORTÉS, F. (2000). *La música religiosa*. En AVIÑO, X. (dir.). *Història de la Música Catalana, Valenciana i Balear. Del Romanticisme al Nacionalisme*, vol. III, pp. 187-261. Barcelona: Edicions 62. Además de esto, y volviendo a citar a Asensi, en esta época se incluyó *la calle* como espacio musical, de forma que se crearon una serie de espacios *al aire libre*, donde se incluían jardines, paseos y alamedas que se convertirían lugar de referencia para los burgueses y, a la vez, serviría de marco para desarrollar actividades de esparcimiento, incluso musical.

diferentes albergues<sup>148</sup>. Así por ejemplo, en el caso de las colonias fundadas por el Museo Pedagógico Nacional, hay constancia de las visitas de Gustave Koeckert entre 1912 y 1914 desde Suiza para organizar y dirigir los coros que se organizaban<sup>149</sup>.

Dicho interés por la educación musical se refleja en el apoyo de las Instituciones Públicas, como el caso del Ayuntamiento de Barcelona, quien en 1908<sup>150</sup> encarga la composición de un himno a Inés Armengol de Badía, el cual se debería cantar en todas las colonias organizadas por dicho Ayuntamiento. Dicha canción se interpretaba sobre la canción medieval catalana *Presentes de Boda*<sup>151</sup>.

**Cant de les Colonies Escolars  
Municipals de Barcelona  
(Adreçat á les mateixes)**

Com el cant de l'oreneta  
al trobar soplutj dins payral caseta  
es de joya 'l nostre cant.  
Som de la ciutat  
mes hermosa y grand.  
Com el cant de l'aygua dólça  
que resquitlla suan perlejant la mólsa  
es de pau el nostre cant.

**Canto de las Colonias Escolares  
Municipales de Barcelona  
(Dedicado a las mismas)** <sup>152</sup>

Como el canto de la golondrina  
al encontrar refugio dentro de una casa noble  
es de júbilo nuestro canto  
Somos de la ciudad  
más hermosa y grande  
Como el canto del agua dulce  
que roza suavemente el brillante musgo  
es de paz nuestro canto.

---

ASENSI SILVESTRE, E. (2013). *Música, mestre! Les bandes valencianes en el tombant del segle XIX*. Valencia: Universitat de València, referencia en p. 44.

<sup>147</sup> Mizener demostró con sus investigaciones realizadas con una muestra de 542 estudiantes de diferentes escuelas, que los menores disfrutaban cantando. MIZENER, C. P. (1993). Attitudes of children toward singing and choir participation and assessed singing skill. En *Journal of Research in Music Education*, vol. 41, pp. 233-245.

<sup>148</sup> No debemos olvidar que, tal como afirma Campbell, *los niños son musicales por naturaleza*. CAMPBELL, P. S. (1998). *Songs in Their Heads. Music and its Meaning in Children's Lives*. Nueva York: Oxford University Press, referencia en p. 4.

<sup>149</sup> NOGUÉS, M<sup>a</sup> del C. (1977). Labor social de la institución. En VV.AA. *En el centenario de la Institución Libre de Enseñanza*, pp. 199-219. Barcelona: Tecnos, p. 203.

<sup>150</sup> Tal como hemos comentado anteriormente, en este año 1908 tuvo un importante superávit económico que destino a diversas acciones educativas, entre ellas la composición de dicho himno.

<sup>151</sup> FUENTE: Biblioteca Nacional de Catalunya.

<sup>152</sup> Traducción realizada por el autor de esta investigación.

Som de la ciutat mes hermosa y grand.	Somos de la ciudad más hermosa y grande
Com el cant de la cigala festejant l'estiu a tot batre d'ala es de festa 'l nostre cant.	Como el canto de la cigarra festejando el verano en todo batir de ala es de fiesta nuestro canto.
Som de la ciutat mes hermosa y grand.	Somos de la ciudad más hermosa y grande.
Com el cant de les estrelles de la bella nit juglares belles es de llum el nostre cant.	Como el canto de las estrellas de la hermosa noche juglares bellas es de luz nuestro canto.
Som de la ciutat mes hermosa y grand.	Somos de la ciudad más hermosa y grande.
Com el cant festiu de l'ayre quan de flots y mel va escampant la flayre tot dolçor es nostre cant.	Como el canto festivo del aire cuando de flores y miel va esparciendo el olor todo dulzura es nuestro canto.
Som de la ciutat mes hermosa y grand.	Somos de la ciudad más hermosa y grande.
Com el cant d'ideal bellesa qu'entona al Etern la naturalesa es de vida 'l nostre cant.	Como el canto de ideal belleza que entona al Eterno la naturaleza es de vida nuestro canto.
Som de la ciutat mes hermosa y grand.	Somos de la ciudad más hermosa y grande.
Com el cant de la niuada qu'ayma y reconeix qui li dó beçada es d'amor el nostre cant	Como el canto de la nidada Que ama y reconoce quien le da besos es de amor nuestro canto.
Som de la ciutat mes hermosa y grand.	Somos de la ciudad más hermosa y grande.
Com el cant de Catalunya que trionfant renaix y nou sceptre empunya es d'avance el nostre cant	Como el canto de Cataluña que triunfante renace y nuevo cetro empuña es de avance nuestro canto
Som de la ciutat mes hermosa y grand	Somos de la ciudad más hermosa y grande.

Si bien no existe partitura de este himno, tomando como base la partitura original de la obra *présents de boda*, y adaptando la tonalidad en base a la edad de los colonos que cantaban esta canción<sup>153</sup>, el resultado sería el siguiente<sup>154</sup>.

**Allegro**

Si- Fa#/Si Si- Sol La Re

Com el cant de l'ore-ne-ta al tro-bar-sopl-jut dins pay-ral ca-se ta es de  
 Com el cant de la ci-ga la fes-te-jart l'esti-u a tot ba-tre d'a-la es de  
 Com el cant fes-tiu de l'ay-re quan de flots y mel vaes cam pant la flay-re tot dol  
 Com el cant de la niu-a-da qu'ay ma ye-co-neix qui li dó be-ça-da es d'

Sol Fa# Si-

jo-ya l'no-os-tre cant som de la ciu-tat mes her-mo-say grand Com el  
 fes-ta l'no-os-tre cant som de la ciu-tat mes her-mo-say grand Com el  
 çor es no-o-o-stre cant som de la ciu-tat mes her-mo-say grand Com el  
 a-mor el no-os-tre cant som de la ciu-tat mes her-mo-say grand Com el

Si- Fa#/Si Si Sol La Re

cant de l'ay-gua dól-ça que res-quit lla suan per-le-jant la mól-sa es de  
 cant de les es-tre-lles de la be-lla nit ju-gla-res be-e-lles es de  
 cant d'i-deal be-lle-sa qu'en-to-na al Eternla na-tu-ra-le-sa es de  
 cant de Ca-ta-lu-nya que triom-fant re-naix ynou scep-tre em-pu-nya es d'a-

Sol Fa# Si-

pau el no-os-tre-e cant som de la ciu-tat mes her mo-say grand  
 llum el no-os-tre-e cant som de la ciu-tat mes her mo-say grand  
 vi da el no-os-tre-e cant som de la ciu-tat mes her mo-say grand  
 vance-el no-os-tre-e cant som de la ciu-tat mes her mo-say grand

Los beneficios que la música y en especial el canto tenían en las colonias escolares y sus participantes no pasaron desapercibidos por los organizadores, los cuales

<sup>153</sup> La tonalidad de la canción se ha elegido en consonancia con lo descrito por Pascual Mejía al marcar la evolución de la tesitura vocal en la etapa infantojuvenil. PASCUAL MEJÍA, P. (2010). *Didáctica de la música*. Madrid: Pearson, p. 242.

<sup>154</sup> Arreglo realizado por el autor de esta investigación.

consideraron tales beneficios como algo básico<sup>155</sup> en el funcionamiento de la colonia.

Al regreso del paseo o excursión<sup>156</sup> de la tarde dedican, en algunas colonias, un rato al canto, aunque puede suceder muchas veces que el regreso sea tarde y no haya tiempo para esta tarea tan agradable a los niños. Por eso, el buen juicio de los maestros puede determinar el momento oportuno, que puede ser en los momentos de descanso en el paseo o excursión, cuando los niños están demasiado excitados, por el efecto sedante que el canto produce<sup>157</sup>.

Si bien el apoyo institucional y aceptación general por parte de los organizadores de las colonias a incluir actividades musicales dentro de las mismas fue generalizado, la labor de algunos directores fue destacable, como el caso de Artur Martorell. Dicho pedagogo, director de la colonia de Vilamar desde los 29 años (en 1923), *cada noche después de cenar, nueve menos cuarto a diez menos cuarto, reunía a toda la manada en el patio de la Colonia, y allí les enseñaba canciones populares, o bien les explicaba alguna rondalla*<sup>158</sup>. De la misma forma, organizaba conciertos y charlas por parte de conocidos intérpretes en la propia colonia<sup>159</sup>.

---

<sup>155</sup> Cámara Izaguirre se basa en los estudios de Barceló para expresar que la actividad de cantar es intrínseca a la especie humana siendo, además, una de las formas más antiguas de expresión. La autora argumenta igualmente que está al alcance de todos y dignifica al pueblo que lo practica, ayudando a construir una importante base cultural. CÁMARA IZAGUIRRE, A. (2004). La actividad de cantar en la escuela: una práctica en desuso. En *Revista de Psicodidáctica*, nº 17.

<sup>156</sup> Debemos recordar como el canto coral siempre ha estado ligado a las excursiones de montaña. Así por ejemplo Elisard Sala publicó en 1965 un compendio de 16 canciones compuestas para ser cantadas durante las excursiones, e inspiradas en los paseos que Sala realizaba por *Vall d'Aran*. SALA, E. (1965). *Cançoner de Bagà*. Barcelona: Delos-Aymà. Dichas canciones, escritas la mayoría a una sola voz con acompañamiento de piano, llevan nombres tan sugerentes como *La Font del Roser*, *El Refugi* o *El Santuari de Paller*, y ofrecen una descripción de los paisajes y las costumbres locales. Sala estaba familiarizado con la pedagogía musical y la música coral, siendo el organizador, entre otros, de unos cursillos de canciones catalanas que realizó durante 1963, 1964 y 1965 en Bagà. En dichos cursos preparaba con la propia gente del pueblo representaciones con músicos, narradores, actores, etc., por ejemplo la representación montada entre el 12 y el 25 de agosto titulada *Cançoner de la Vall d'Aran*. CASAS, M. (1996). *La meva vida amb l'Elisard*. Barcelona: Edición propia.

<sup>157</sup> MONROY, A. (1918). *Conversaciones pedagógicas. Colonias Escolares*. Barcelona: TIP. LIT. M. SIVIT., referencia en p. 9.

<sup>158</sup> MARTORELL, A. (1930). *La colonia escolar "Turissa": conferència donada per Artur Martorell Bisbal, el dia 27 d'octubre de 1930 a l'acte inaugural de l'Exposició de Treballs manuals i manifestacions dels infants de les colònies escolars*. Barcelona: Arts Gràfiques, referencia en p.3.

<sup>159</sup> Para más información sobre Artur Martorell y su labor en las colonias, se puede consultar TARÍN, L. (1968). *Artur Martorell, maestro de colonias*. Barcelona: Servei de Colònies de vacances, Càritas.

Esta iniciativa de invitar a personalidades, bien sea de la música, o relevantes en cualquier ámbito cultural se propagó por las colonias, especialmente las organizadas en la zona mediterránea<sup>160</sup>. De la misma forma, se incluyeron clases de música con profesores especialistas como parte de la formación de los alumnos<sup>161</sup>.

En cualquier caso, debemos de tener en cuenta que la formación musical que recibían los colonos difería mucho de lo que hoy podemos concebir como una clase de música, tal como queda reflejado en la siguiente fotografía de 1933.



Niñas en clase de música en 1933, Escola del Mar, 1933

FUENTE: Biblioteca Nacional de Catalunya

En la etapa franquista se tuvo un especial interés por la música; por un lado, por la consideración de la música cómo *influencia directa sobre el espíritu*<sup>162</sup>, y por el otro

---

<sup>160</sup> JOU, F. (1933c). *Op. cit.*, p. 625.

<sup>161</sup> RODRÍGUEZ PÉREZ, J.F. (2001). *Op. cit.*, p 838.

<sup>162</sup> LUENGO SOJO, A. (1998). La pedagogía musical de la Sección Femenina de F.E.T. y de las J.O.N.S. en Barcelona: Escuela de especialidades "Roger de Lauria". En AVIÑO A, X. (Ed.). *Miscel·lania. Oriol Martorell*, pp. 333-343. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona, referencia en p. 333.



la consideración de que *la unidad de las tierras españolas (que en lo militar estaba siendo obra del Caudillo y de su ejercito) sería conseguida a través de la doctrina nacionalsindicalista, de la tierra, y de la música*<sup>163</sup>.

Esta concepción de la música impulsó aún más el interés en las colonias, así como su uso, realizándose manuales en los cuales se incluían las canciones que se debían cantar.

Para ti camarada que asistes a nuestras Marchas y Campamentos, son estas canciones.

Te harán conocer los himnos heroicos de la Falange, letras de amor y guerra, música de compás marcial y alegre que son imprescindibles para marchar codo a codo con tus camaradas, con el estilo que nos impone nuestra alegre disciplina y nuestro juvenil optimismo.

Llévalas contigo siempre y canta todas las veces que puedas, canta alegre y virilmente, como únicamente lo saben hacer los individuos sanos y los pueblos vencedores.

¡Arriba España!<sup>164</sup>

Tal es el interés que suscitaron los beneficios del canto en las colonias, que existen diversos métodos diseñados para motivar el canto en dicho ámbito, como es el caso del escrito por Christian Wagner<sup>165</sup>. En este método, con prologo de Oriol Martorell en su versión en catalán, el autor desarrolla una serie de consejos para monitores, enseñando técnicas de dirección y de aprendizaje de canciones<sup>166</sup>. En la misma línea, existen diversos cancioneros que recogen las canciones populares de las colonias, como los realizados por Soler y Oltra, quienes recopilan en una

---

<sup>163</sup> LUENGO SOJO, A. (1995). *La actividad musical de la Sección Femenina*. Tesis Doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona, referencia en p. 53.

<sup>164</sup> VV.AA. (1945). *Canciones para marchas y campamentos*. Tarragona: Frente de Juventudes.

<sup>165</sup> Christian Wagner fue miembro del consejo directivo del movimiento coral internacional *A Coeur Joie*. Dicho movimiento, tal como veremos en el apartado 3.2.2.3. está estrechamente vinculado con el nacimiento de la primera colonia musical en España.

<sup>166</sup> WAGNER, C. (1956). *Menuer de chant*. París: Presses d'Ille de France. Trad catalana de RAVENTÓS, M. (1966). *Aprenquem a fer cantar*. Barcelona: Hogar del Libro.

colección de 8 cancioneros, en este caso el volumen número dos y el volumen número tres, diversas canciones orientadas a dichas colonias<sup>167</sup>.

En la actualidad, los cursos de monitores de tiempo libre incluyen formación básica sobre música, la cual se basa en el aprendizaje de canciones y nociones sobre instrumentos de acompañamiento, principalmente la guitarra<sup>168</sup>.

A modo de resumen de todo lo expuesto en este apartado, podemos concretar que las actividades artísticas, han ejercido como *leitmotiv* en las diferentes propuestas de colonias y en todas las épocas, beneficiándose, y en especial en el caso de la música, de los efectos que la creación artística tiene en sus protagonistas.

### 3.1.7. Tipologías de colonias

Consideramos necesario realizar una clasificación actual en base a los factores que intervienen en unos campamentos o colonias, para ello, y realizando una exhaustiva revisión de la oferta a nivel estatal entre los años 2006 y 2012, hemos extraído las diferenciaciones que nos ayudarán a proponer dicha clasificación en base a su tipología.

Esta diferenciación propuesta en el ámbito de las colonias y campamentos de verano, parte de la interacción entre sus posibles características intrínsecas, ya sea en forma de cohabitación o de condicionamiento hacia otras características concretas.

La primera diferenciación sobre la que tenemos que hacer hincapié es su **denominación**. Realizando una clasificación basada en el espacio físico en el que la actividad se desarrolla<sup>169</sup>, existe una diferenciación clara entre las diferentes

---

<sup>167</sup> SOLER, J. y OLTRA, M. (1975a). *Cançons per al poble d'infants*. Barcelona: Claret; y SOLER, J. y OLTRA, M. (1975b). *Cançons per al poble d'excursió*. Barcelona: Claret.

<sup>168</sup> En este sentido, observamos como, por ejemplo, Rius i Pascual incluye en un libro homenaje a las colonias Martorell-Montserrat, una serie de 10 canciones en formato letra/partitura/acordes de guitarra, para que sirvan como base a las canciones que los monitores han de aprenderse en dichas colonias. RIUS i PASCUAL, J. (Dir.) (1987). *"Martorell- Montserrat" 25 anys de colònies*. Sant Sadurni d'Anoia: Colònies "Martorell-Montserrat", referencia en pp. 169-189.

<sup>169</sup> VV.AA. (1995). *Campamentos de verano. Diseño y organización*. Madrid: Popular.

tipologías de propuestas, existiendo:

- Campamentos: El espacio físico en el que se realizan es el aire libre y usan como vivienda tiendas de campaña, estando los aseos, cocina y demás recursos en el mismo lugar, ya sea mediante construcciones prefabricadas o hechas expresamente por o para los participantes.
- Colonias: El espacio físico en el que se realizan son albergues, generalmente apartados de la ciudad. Las características propias de dichos albergues son tan diversas como los albergues existentes. Así pues aspectos como plazas disponibles, plantas del edificio, espacios comunes, etc., no siguen un patrón predeterminado.
- Rutas o campamentos volantes: El espacio físico en el que se pernocta es variable, realizándose recorridos a pie o en bicicleta entre un lugar y otro. Este tipo cohabita con los campamentos y colonias, ya que en ocasiones, estos últimos incluyen estancias y excursiones de varios días, pernoctando fuera del campamento o colonia base.
- Colonias urbanas: El espacio físico es la propia ciudad, y la principal diferenciación es que las colonias son a tiempo parcial, funcionando generalmente por las mañanas y primeras horas de la tarde, durante cinco días a la semana. La versión en la zona mediterránea son los *casales*.

A pesar de estas matizaciones, en la actualidad existe confusión de cara a la oferta, ya sea de forma genérica o en el caso de las colonias musicales, como describimos en el apartado 4.2.4., por lo que completamos esta clasificación con las definiciones etimológicas de campamentos y colonias, a las que añadimos las definiciones de *campus* y *curso*. Para ello consultamos el Tesaurus Europeo de la Educación, el Tesaurus de la UNESCO y el Diccionario de la Lengua Española en su 22ª edición, reflejando aquí exclusivamente las entradas relacionadas con esta investigación:

- Tesouro Europeo de la Educación<sup>170</sup>:
  - Campamento: Nos dirige a *colonia escolar*.
  - Campus: *Ciudad universitaria* (término aceptado: 31 de Diciembre de 1969).
  - Curso: Se obtienen 31 entradas, todas ellas aceptadas el 31 de diciembre de 1969, entre las cuales están:
    - ⇒ Curso: Aparece dentro de *programa de estudios*.
    - ⇒ Curso académico: Aparece dentro de *programa de estudios- año académico*.
    - ⇒ Curso bloque: Aparece dentro de *programa de estudios- integración en un mismo conjunto de varios períodos normales de enseñanza*.
    - ⇒ Curso de vacaciones: Aparece dentro de *programa de estudios curso de verano*.
    - ⇒ Curso escolar: Aparece dentro de *programa de estudios- año escolar*.
    - ⇒ Curso intensivo: Aparece dentro de *programa de estudios- enseñanza acelerada*.
  - Colonia: Se obtienen 3 términos, todos ellos aceptados el 31 de Diciembre de 1969, entre los cuales esta:
    - ⇒ Colonia escolar: Aparece dentro de *programa de estudios- actividades fuera de programa- campamento*.
  
- Tesouro de la UNESCO<sup>171</sup>:
  - Campamento: *Establecimientos humanos y uso de la tierra*.
  - Campus: *Ciudad universitaria*.
  - Curso: *Año académico*.
  - Colonia: *Política y gobierno*.

---

<sup>170</sup> Tesouro Europeo de la Educación. Disponible en <http://www.redined.mec.es/tesauro.php>. [Consulta realizada el 12 de Noviembre, 2012].

<sup>171</sup> Tesouro de la UNESCO. Disponible en <http://databases.unesco.org/thessp/>. [Consulta realizada el 12 de Noviembre, 2012].

- Diccionario de la Lengua Española<sup>172</sup>:
  - Campamento: Se obtienen 5 entradas, entre las cuales citamos:
    - ⇒ *Acción de acampar.*
    - ⇒ *Instalación eventual, en terreno abierto, de personas que van de camino o que se reúnen para un fin especial.*
    - ⇒ *Lugar al aire libre, especialmente dispuesto para albergar viajeros, turistas, personas en vacaciones, etc.*
  - Campus: *Conjunto de terrenos y edificios pertenecientes a una universidad.*
  - Curso: Se obtienen 13 entradas, entre las cuales recogemos:
    - ⇒ *En un centro de enseñanza, tiempo señalado en cada año para asistir a oír las lecciones.*
    - ⇒ *Actividad de otro tipo desarrollada dentro del período de un año.*
    - ⇒ *Estudio sobre una materia, desarrollada con unidad.*
    - ⇒ *Tratado sobre una materia explicada o destinada a ser explicada durante cierto tiempo.*
    - ⇒ *Conjunto de alumnos que asisten al mismo grado de estudios.*
    - ⇒ *Tiempo que se empleaba en leer y en estudiar una facultad en las universidades y escuelas públicas.*
  - Colonia: Se obtienen 10 entradas, entre las cuales están:
    - ⇒ *Conjunto de personas procedentes de un territorio que van a otro para establecerse en él.*
    - ⇒ *Territorio o lugar donde se establecen estas personas.*
    - ⇒ *Territorio fuera de la nación que lo hizo suyo, y ordinariamente regido por leyes especiales. Conjunto de los naturales de un país, región o provincia que habitan en otro territorio.*
    - ⇒ *Residencia veraniega para vacaciones infantiles, generalmente en el campo o en la playa.*

---

<sup>172</sup> Real Academia Española. Disponible en <http://www.rae.es/rae.html>. [Consulta realizada el 12 de Noviembre, 2012].

Por lo tanto, y teniendo en cuenta todo lo descrito hasta ahora, consideramos la denominación “colonia” la más adecuada al referirnos a actividades realizadas en albergues o similares, mientras que la denominación “campamento” será usada únicamente en propuestas que no se lleven a cabo en espacios físicos edificados, habilitados y no movibles. El resto de denominaciones, especialmente “campus” y “curso”, serán inadecuadas en el contexto de esta investigación.

La siguiente clasificación que realizamos es la referida a la **financiación** la cual esta fuertemente ligada a la **organización** de la actividad. Hacemos dos distinciones:

- Pública: Campamento/colonia organizado por la administración pública<sup>173</sup>, la cual subsana parte de los gastos, haciendo el acceso a dichos campamentos/colonias más asequibles para el público general. La administración encargada en todos los casos es la local o regional, contratando una empresa que se encargue de la organización directa y de gestionar las subvenciones provenientes de dichas administraciones. Generalmente, es la Consejería de Juventud de cada Ayuntamiento o Comunidad autónoma, la encargada de esto, aunque con los diferentes cambios legislativos, esta Consejería en ocasiones está ligada o supeditada a otras<sup>174</sup>.
- Privada: Dicha distinción se puede subdividir en otras dos opciones:
  - ⇒ Con ánimo de lucro: Se trata de instituciones privadas o colectivo de personas que se encargan de organizar un campamento o colonia y realizar ellos todo el diseño del mismo llevándolo a cabo mediante la oferta de su producto a un concurso público a las instituciones públicas o bien, mediante el desarrollo integro de su producto, afrontando los riesgos económicos que tenga dicha organización. En ocasiones, cuentan con patrocinios de empresas privadas para reducir el precio con el que se ofertan. La opiniones respecto a esta tipología

---

<sup>173</sup> BÉJAR VERNADES, A. (2006). El progreso personal del adolescente en los campamentos. En *Revista de estudios de juventud*, nº 72, pp. 39-56, referencia en p. 41.

<sup>174</sup> Encontramos el ejemplo de Cantabria, donde está enmarcada dentro de la Dirección General de Igualdad, Mujer y Juventud.

organizativa son contrarias, ya que en ocasiones, el objetivo final es la producción de unos beneficios económicos, lo que puede influir negativamente en la calidad pedagógica de la actividad<sup>175</sup>.

⇒ Sin ánimo de lucro: Se trata de instituciones o asociaciones que organizan un campamento/colonia, involucrándose totalmente en su desarrollo y gestionando los recursos económicos aportados por todo el colectivo de participantes, o a través de pequeñas subvenciones. Encontramos en esta categoría los campamentos *scout*, *caus*, colonias y campamentos ligados a alguna iglesia, etc.

La **duración** de los campamentos/colonias, siguiente diferenciación, es muy variable. Si bien, como vimos en el apartado 3.1.3. y 3.1.4., en sus orígenes las colonias escolares tenían casi mes de duración, el desarrollo de las necesidades sociales por un lado, y los imperativos económicos por otro, han ido reduciendo el periodo de tiempo de cada colonia y campamento. En este sentido, mientras la oferta privada organiza colonias de 10 o 12 días, básicamente debido a una búsqueda de beneficios económicos, las administraciones han ido reduciendo progresivamente los tiempos hasta la semana de duración<sup>176</sup>. En cualquier caso, y a pesar de las múltiples excepciones ante esta generalización, y debido a la definición de considerar campamentos/colonias como espacios físicos con la posibilidad de pernoctación en los mismos, podemos establecer un mínimo de 2 días, mientras que analizando la oferta existente de los mismos, establecemos un máximo de 15 días.

La siguiente clasificación que realizamos viene dada por el **público objetivo**, originando las siguientes posibilidades:

➤ Género:

⇒ Mixtos: En la actualidad la mayoría de los campamentos/colonias, son mixtos, con independencia en los espacios destinados al aseo y la

---

<sup>175</sup> BÉJAR VERNADES, A. (2006). *Op. cit.*, p 39.

<sup>176</sup> MORENO SERRANO, J. (2006). De los campamentos de aire libre a las vacaciones en la naturaleza. En *Revista de estudios de la juventud*, nº 72, pp. 11-24, referencia en p. 15.

pernoctación, pero juntándose en los espacios comunes como el comedor y en todas las actividades.

- ⇒ Diferenciado por sexos: Esta separación sexual nos la encontramos en algunos campamentos/colonias organizados por instituciones religiosas.
- Edad: Cada actividad que se oferta dentro de cada campamento o colonia tendrá sus propias reglas respecto a la edad de los participantes, aunque aquí podemos hacer tres grandes clasificaciones:
  - ⇒ Mayores de edad: Destinado a un público en el que los mayores de 18 años son los únicos participantes.
  - ⇒ Menores de edad: Destinado a un público menor de edad. Aunque como hemos dicho anteriormente, cada franja de edad tiene sus propias normas y orientaciones de cara a las actividades y duración de estas, especialmente en lo referente a las excursiones y tiempos de descanso. En este sentido, en el manual editado por la Dirección General de Juventud de la Comunidad de Madrid en 1995, en la página 26, se establecen tres horquillas para los menores de edad: entre cuatro y ocho años, entre nueve y doce, y finalmente entre trece y diecisiete años. Algunos autores realizan únicamente dos diferenciaciones, siendo la primera para menores de trece años, denominándolos campamentos/colonias infantiles o juveniles, donde se desarrollan actividades muy básicas de ecología y multitud de talleres y manualidades, y por otro lado para mayores de trece años, con predominancia de actividades de multiaventura o temáticas<sup>177</sup>.
  - ⇒ Mixtos: Destinado a un público en el que conviven los mayores y los menores de edad.
- Procedencia: Con esto nos referimos al lugar físico del que provienen los participantes, existiendo limitaciones que van desde la pertenencia a una asociación o escuela, hasta público de una misma Comunidad Autónoma o comunidades pactadas por parte de la organización.

---

<sup>177</sup> *Ibídem*, p. 13.



La siguiente clasificación que realizamos, es la basada en la propia **temática** de los campamentos y colonias, siendo éste el apartado en el que más interactúan unas clasificaciones con otras, por lo que hablaremos de complementación y no de exclusión al realizar la clasificación, observándose una o más características que conformaran la temática general del campamento/colonia. En cualquier caso, la evolución de las actividades en las colonias y campamentos ha ido variando en función de multitud de aspectos como las normativas sanitarias, las medioambientales, las relaciones familiares, las nuevas tecnologías, etc.<sup>178</sup>

Las diferentes categorías de campamentos o colonias son, por lo tanto:

- Artísticas: Entre las que nos encontramos las colonias musicales y las de teatro. De reciente creación en la mayoría de los casos, son cada vez más comunes en la oferta de las diferentes Comunidades.
- Convivencias: Esta característica será común en todos los campamentos/colonias, aunque puede darse individualmente como es el caso de algunas colonias escolares.
- Creativas: De reciente incorporación, siendo el eje central de algunos modelos de colonias, siendo a la vez común en las actividades propuestas por otras colonias y campamentos.
- Deportivas: Presente en numerosos campamentos/colonias, ya sea como temática principal o como parte del tiempo libre.
- Idiomas: Se trata de campamentos/colonias encaminados al desarrollo de uno o varios idiomas diferentes al propio idioma materno.
- Integración: Común en todos los campamentos/colonias, se le da una mención especial en los dirigidos a un público con alguna deficiencia, bien sea física o mental.
- Medio ambientales: Presente en numerosos campamentos/colonias, ya sea como temática principal o como parte de las actividades de excursionismo.
- Multiaventura: Concepción esta más reciente que la deportiva, en la que se incluyen actividades menos habituales como el *rafting* o el buceo.

---

<sup>178</sup> *Ibidem*, p. 13.

Presente en numerosos campamentos/colonias, ya sea como temática principal o como parte del tiempo libre.

- Tecnológicas: Denominadas también como “de ingenio”. De reciente incorporación, van desde la profundización en el manejo de ordenadores al conocimiento de diversas técnicas de construcción con diversos materiales.
- Trabajo social: Conocidas también como “campo de trabajo”, donde toda la estructura se involucra en un proyecto que necesite una colaboración de voluntariado.

La siguiente clasificación propuesta, es en base a los **agentes educativos** que actúan, los cuales vienen determinados, en algunos casos, por la temática del campamento/colonia, de forma que nos encontramos con seis posibilidades, las cuales pueden coexistir en un mismo campamento/colonia. Todas ellas tienen su doble clasificación entre agentes con ánimo de lucro, o sin ánimo de lucro.

Este aspecto está ligado al apartado 3.2.1., por lo que aquí realizaremos una simple descripción de cada agente. De la misma forma, y al considerar necesaria una revisión de los agentes presentes en una colonia musical, realizaremos una profundización en cada uno de ellos en el apartado 4.2.4.3. En cualquier caso, recogemos las palabras de Mellado Santamaría cuando expone una reflexión en la que incluye a todos los participantes en un campamento o colonia como agentes educativos escribiendo:

Son agentes educativos, desde el monitor/a hasta el especialista de alguna actividad, pasando por el personal de servicio o no vinculado directamente al seguimiento de los chicos y chicas: personal de cocina, administrativos, personas invitadas, encargados de mantenimiento de la instalación y los propios acampados que, en la transmisión de algún tipo de conocimiento o habilidad realizan una labor educativa muy importante<sup>179</sup>.

Nosotros haremos la siguiente clasificación:

---

<sup>179</sup> MELLADO SANTAMARIA, A. y MELLADO SANTAMARIA, J. L. (2006). El campamento como medio educativo. En *Revista de estudios de juventud*, nº 72, pp. 26-36, referencia en p. 27.

- Animadores socioculturales: Conocidos comúnmente como monitores. Dichos agentes educativos los analizaremos en el apartado 4.2.4.
- Personal de mantenimiento: Incluyendo a los encargados de la cocina, limpieza, mantenimiento, etc.
- Directores y coordinadores: Siendo éstos los encargados de organizar cada parte del campamento o colonia. Como ejemplos, el director del albergue donde se realiza la colonia o el director de tiempo libre. Estos serán analizados en el apartado 4.2.4.3.2.1.
- Personal especializado: Entendiendo éstos como los profesores en el caso de los campamentos/colonias de idiomas, tecnológicas y artísticas, así como los monitores especializados en actividades que requieran titulados específicos. Dada su importancia, serán analizados en el apartado 4.2.4.3.3.
- Colaboradores: Personas unidas al campamento/colonia por lazos afectivos, familiares o económicos, que intervienen en el desempeñando alguna de las cuatro funciones anteriores. Tienen en común la falta de titulación específica.
- Participantes en el campamento/colonia: Incluimos a éstos por el gran protagonismo que tienen los mismos dentro de la educación informal. Tanto el papel de la educación informal como el del alumno, serán analizados en los apartados 3.2.2. y 4.2.4.3.4. respectivamente

La última diferenciación que encontramos, es el **precio** que los campamentos/colonias cuestan a los asistentes, estando dicho precio comprendido entre la gratuidad y lo que los organizadores quieran estipular.

Como resumen a este apartado, incluimos el siguiente cuadro en el cual concretamos las posibles tipologías y la caracterización que podemos encontrarnos en cada colonia o campamento:

<b>Denominación: En función del espacio</b>
Campamento
Colonia
Colonia urbana
Campamentos volantes
<b>Organización, financiación: En función de las personas, entidades, etc.</b>
Pública
Privada
Sin ánimo de lucro
Con ánimo de lucro
<b>Duración: Entre dos y quince días</b>
<b>Público objetivo: En función de los destinatarios</b>
Edad
Mayores de edad
Menores de edad
Mixtas
Género
Mixto
Diferenciado por sexos
Procedencia
<b>Temática: En función de las actividades</b>
Artísticas
Convivencia
Creativas
Deportivas
Idiomas
Integración
Medioambiente
Multiaventura
Tecnológicas
Trabajo social
<b>Agentes educativos</b>
Animadores socioculturales
Colaboradores
Directores y coordinadores
Participantes
Personal de mantenimiento
Personal especializado
<b>Precio</b>

TABLA 3.10 Tipologías de colonias y campamentos

## 3.2. Las colonias musicales en España y su desarrollo histórico

Comenzamos este apartado central en nuestra investigación siendo conscientes de que todo lo que en el escribamos supone una novedosa aportación, ya que no existe ninguna investigación científica concerniente a los aspectos que aquí desarrollaremos excepto los realizados en el contexto de esta tesis.

### 3.2.1. Definición de colonia musical

Como consecuencia de la falta de trabajos relativos a las colonias musicales, el primer escollo que hemos tenido que solventar es la inexistencia de una concreción ante el término que venimos desarrollando durante toda esta memoria de nuestra investigación. Es por eso que desde el principio de dicha investigación, nos hemos planteado la obligación de establecer un punto de partida a modo de conceptualización del término “colonia musical”. En este sentido, y recapitulando todos los datos que hemos expuesto o expondremos, tanto en el apartado histórico como formativo, proponemos la siguiente definición:

***Entendemos por colonia musical, la actividad que se desarrolla durante el periodo estival, en un albergue o similar, donde un grupo de alumnos reciben clases de música de profesores cualificados, y son guiados en sus actividades de ocio, por monitores de tiempo libre, conviviendo todos ellos durante dicha colonia.***

Si realizamos un análisis de dicha definición, podemos concretar que:

- Nos ubica en el espacio temporal en el que se desarrollan las colonias. Para esto nos hemos basado en lo descrito en el apartado 3.1. y lo que observaremos a lo largo de este apartado 3.2.
- Nos ubica en el espacio físico en el que se desarrollan las colonias. Para esto nos hemos basado en lo descrito en el apartado 3.1.7. y lo que desarrollaremos en este apartado 3.2.

- Nos muestra los principales agentes educativos, implicando a profesores de música, como observaremos en el apartado 4.2.2.3.; monitores de tiempo libre, como desarrollaremos en el apartado 4.2.2.2.; y alumnos, como expondremos en el apartado 4.2.2.4.
- Nos ubica en los ámbitos educativos en los que se desarrolla, tanto en lo referente a la educación no formal, como desarrollaremos en el apartado 4.1.1., como la educación informal, como observaremos en el apartado 4.1.2.
- Nos da muestras de la singularidad de los objetivos pedagógicos, al incluir la convivencia entre los términos educativos, como observaremos en los apartados 4.2.3.

Esta recapitulación de características descritas, así como el rigor con el que se han expuesto, nos permiten afirmar que esta definición es concreta, realista y perdurable en el tiempo.

### 3.2.2. Las primeras experiencias en colonias musicales<sup>180</sup>

Si bien la inclusión de actividades de ocio referidas al excursionismo y las colonias han sido descritas minuciosamente durante toda la fundamentación teórica presentada en esta tesis doctoral, la inclusión de actividades de ocio en la educación musical tienen referentes anteriores. En este sentido, destacamos las actividades de *l'Escolania de Montserrat* ya que su enfoque lo podemos considerar, tal como hemos descrito en el apartado 3.1.4., precedente no sólo en el ámbito musical, sino en el concerniente a las colonias escolares de forma genérica.

Respecto a las colonias musicales propiamente dichas, tal como observaremos en este apartado, las sociedades corales catalanas tuvieron un papel decisivo en el inicio de dichas colonias<sup>181</sup>. Por un lado, en el reinado de Isabel II,

---

<sup>180</sup> Tanto las primeras referencias en la unión del ocio con la educación musical, como el precedente más claro y la primera colonia musical se sitúan en Cataluña, estando la bibliografía relativa a dichas actividades en catalán. Para una comprensión de todos los textos, las traducciones han sido realizadas por el autor de esta investigación.

<sup>181</sup> No en vano, los principios atribuidos al canto coral desde la primera mitad del S. XIX se asemejan a los propios de las colonias desde sus orígenes hasta la actualidad. En este sentido encontramos una relación directa entre una y otra experiencia, compartiendo características tales como la de *colectividad* y utilidad para *unir las voluntades del pueblo*. AVIÑO A, X. (1998). La investigación sobre el canto coral en la actualidad. En CARBONELL i GUBERNA, J. (Coord.). *Els orígens de les associacions corals a Espanya (S. XIX-XX)*, pp. 15-22. Barcelona: Oikos-Tau, referencia en p. 15.

A pesar de esto, tal como veremos en el apartado 3.2.2.2., y después de un profundo análisis de las colonias en sus diferentes épocas, así como de las actividades que en ellas se desarrollaban, los aspectos relativos a los menores asistentes y el personal docente, hemos concluido con la atribución *l'Orfeó Gracienc* de Barcelona como el precedente más claro de colonias musicales a nivel estatal.

Dicha decisión se plantea como una aportación original al conocimiento histórico dentro de la pedagogía musical, ya que los mismos responsables actuales de actuales de dicho *Orfeó* no eran conscientes de su labor.

### **3.2.2.1. *L'Escolania de Montserrat*. El precedente en la unión entre el excursionismo y la pedagogía musical**

El Santuario de la Virgen de Montserrat<sup>187</sup> tiene unos orígenes inciertos, datados en el año 880, año en el que se comenzó a venerar la imagen de la *Mare de Deu*, denominada popularmente como la *Moreneta*<sup>188</sup>, en la Ermita de la Virgen de Montserrat. Años más tarde, en el 1101, un monje procedente del Monasterio de Santa María de Ripoll llegó a la montaña de Montserrat para encargarse de otro monasterio situado en la misma montaña, el Monasterio de Santa Cecilia, de forma que éste quedaba bajo las órdenes del Abad Oliba. Esta llegada no gustó a los monjes que habitaban Santa Cecilia, por lo que Oliba decidió fundar un monasterio en el mismo emplazamiento donde antes se encontraba la Ermita de la Virgen de Montserrat. A finales del S. XII se aumentó el número de monjes que residían en el ya denominado *Monasterio de la Virgen de Montserrat*, pasando a ser doce, número mínimo para pasar a ser denominada *Abadía de la Virgen de Montserrat*. Durante el S. XIII, la Abadía realizó numerosas acciones para independizarse de Santa María de Ripoll, lo cual consiguió el 10 de marzo de 1409 a través de una orden del Papa Benedicto XIII, aunque no fue hasta el 11 de marzo de 1431, y gracias a las

---

<sup>187</sup> *Santa Maria de Montserrat* es un monasterio benedictino situado en la montaña de Montserrat, en el término municipal de Monistrol de Montserrat, perteneciente a la comarca de Bages (Barcelona, Cataluña).

<sup>188</sup> La *Moreneta* la encontraron unos pastores dentro de una cueva en el año 880. Cuando el Obispo supo la noticia, intentó trasladar la imagen a Manresa, pero no pudo debido a que pesaba demasiado. El obispo lo interpretó como el deseo de la propia *Moreneta* de permanecer en el sitio en el que fue hallada, por lo que mando construir allí una ermita.

acciones del Papa Eugenio IV, que la Abadía de la Virgen de Montserrat no quedó libre de cualquier servidumbre. En 1493 Fernando II de Aragón envió a la Abadía 14 monjes procedentes de Valladolid, por lo que pasó a pertenecer a la congregación de dicha ciudad, perdiendo nuevamente su autonomía. Desde entonces se han ido sucediendo los Abades catalanes y los procedentes de Castilla, e incluso alguno no residente, como es el caso del cardenal Giuliano Rovere, que posteriormente fue nombrado Papa Julio II en 1506<sup>189</sup>.

Los inicios del S. XIX fueron especialmente trágicos para la Abadía, ya que las tropas de Napoleón quemaron todas las instalaciones, primero en 1808 y posteriormente en 1811<sup>190</sup>. En el año 1835, a causa de la desamortización de Mendizabal, fue saqueada y nuevamente incendiada<sup>191</sup>.

En 1844 se restableció la vida en Montserrat, volviendo a cobrar su propia independencia respecto a la congregación vallisoletana. A partir de 1862, se integró en la Orden de Sant Benet<sup>192</sup>. Posteriormente, durante el franquismo, después de unos primeros años a favor del régimen, desde 1947, se convirtió en un núcleo de resistencia en contra del régimen y a favor del catalanismo<sup>193</sup>. Desde entonces, *Santa Maria de Montserrat* no ha dejado de crecer, convirtiéndose en un núcleo turístico que combina el misticismo<sup>194</sup> y el excursionismo, en un espacio físico en el que se aloja a su vez la escuela de música más antigua de Europa.

Estrechamente ligada a la Abadía ha estado siempre *l'Escolania de Montserrat*. Sus orígenes datan del S. XIII. Desde entonces los monjes benedictinos

---

<sup>189</sup> ALBAREDA, A. M<sup>a</sup> (1997). *Historia de Montserrat*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia.

<sup>190</sup> MUÑOZ MALDONADO, J. (1833). *Historia política y militar de la Guerra de la Independencia de España contra Napoleón Bonaparte desde 1808 a 18014*. Madrid: José Palacios.

<sup>191</sup> BARRARQUER i ROVIRALTA, C. (2010). *Los religiosos en Cataluña durante la primera mitad del Siglo XIX*. Disponible en <http://ddd.uab.cat/record/59716> [consulta realizada el 1 de Abril, 2014]

<sup>192</sup> SERRA SELLARÉS, F. (2005). *Sant Benet de Bages a l'època montserratina (segles XVI-XIX)*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

<sup>193</sup> GÓMEZ MUNTANÉ, M<sup>a</sup> C. (1990). *El llibre vermell de Montserrat*. Barcelona: Los libros de la frontera.

<sup>194</sup> Para ampliar la información sobre las leyendas y rituales que se asocian con la montaña de Montserrat y sus diversas ermitas y monasterios, se puede consultar ALARCON ROMAN, C. (2003). *Leyenda y ritual en Montserrat*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.



se han encargado de que los estudiantes de dicha *escolanía*, denominados *escolanets*<sup>195</sup>, dediquen varias horas diarias a su formación musical, paralelamente a su educación reglada, convirtiéndose igualmente en un claro precedente dentro de las denominadas “escuelas integradas”<sup>196</sup>.

Desde dichos orígenes, *l'Escolania* siempre ha estado en la vanguardia de la educación musical, incorporando las diversas corrientes artísticas de cada momento en sus repertorios<sup>197</sup>. La retroalimentación producida por los jóvenes *escolanets* que posteriormente se quedaban en el Monasterio permitió, por un lado una plantilla de monjes con una rigurosa educación musical, lo cual permitió la interpretación de obras polifónicas que combinaban voces blancas y voces adultas; y por otro lado, la composición de nuevo repertorio adaptado a las características de los músicos y del espacio en el que se iban a interpretar<sup>198</sup> a un ritmo frenético<sup>199</sup>.

---

<sup>195</sup> La palabra *escolanet* suele traducirse como monaguillo.

<sup>196</sup> Dichas escuelas integradas, en el caso de la música, son escuelas que combinan la educación regular con la educación musical, complementándose ambas en el mismo centro escolar y con horarios que se compaginan.

<sup>197</sup> Así por ejemplo en el S. XIV existen diversos muestras de *Ars Nova* musical.

<sup>198</sup> Ejemplo de esto es el caso del Padre Anselm Viola (1738-1798), quien ingresó en *l'Escolania* como alumno con diez años, para después de su formación eclesiástica en la propia escolanía y en Madrid, volver a Montserrat en 1767 convirtiéndose en Maestro de la escolanía y de la capilla de música. De esta forma, además de realizar sus propias composiciones con objetivos pedagógicos, elegía el repertorio que se interpretaba en los oficios. Desde dicho cargo, el Padre Viola se convirtió en uno de los compositores más influyentes de la música catalana del S. XVIII. En este sentido, recogemos el testimonio de Saldoni cuando escribe que *el P. Viola era de los maestros de su época que gozaban con más reputación y tan laborioso, que no se sabía hubiese habido otro maestro en aquella escolanía que hubiera escrito más música para las funciones de iglesia y para instrucción de sus alumnos. Sus composiciones son originales, y tienen una modulación algo rara y sorprendente, y por lo mismo, los que cantan deben estar, no sólo muy bien impuestos en el solfeo, si que también segurísimos en la entonación, so pena de perderse a cada instante. En la música del P. Viola se ve al profundo y experto contrapuntista, puesto que abundan bastante en ella las fugas, cánones y trocados, sin que por esto se dejen de oír de vez en cuando algunas melodías agradables.* SALDONI, B. (1986). *Diccionario Biográfico-Bibliográfico de efemérides de músicos españoles*. Madrid: Centro de Documentación Musical, Ministerio de Cultura, referencia en p. 193. A pesar de dicha producción musical, se conserva relativamente poco de su obra a causa del incendio de 1811. En cualquier caso, si se quiere ampliar la información sobre Anselm Viola se puede consultar CORTADA, M<sup>a</sup> L. (1998). *Anselm Viola: Compositor, Pedagóg, Monjo de Montserrat (1738-1798)*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, donde además de una completa biografía, se incluye un pormenorizado análisis de su obra musical, al menos la que se conserva.

<sup>199</sup> VV.AA. (1970). *Els Mestres de l'Escolania de Montserrat*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat y Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya.

Centrándonos en la historia que compete a esta tesis doctoral, el principal problema que encontramos, tal como nos confirmó el Padre Daniel Codina en una entrevista realizada el 15 de marzo del 2014, es que la práctica totalidad de las fuentes anteriores al S. XIX, fueron destruidas en los incendios y saqueos antes relatados, por lo que no existen crónicas, referencias y, ni tan siquiera, el registro central. A causa de esto, casi todas las informaciones que se tienen son indirectas, de documentos que salieron, o se escribieron, fuera de *l'Escolania* así como de testimonios conservados a través de la transmisión oral de los recuerdos. En este sentido, las fuentes más fiable serían de los diversos diarios<sup>200</sup> escritos por Ferran Sors<sup>201</sup>. En ellos se recogen las actividades que los *escolanets* hacían dentro de sus quehaceres diarios en Montserrat. Entre dichas actividades, encontramos la referencia a la que podemos considerar como primera muestra de fusión entre las actividades de excursionismo y la educación musical.

Dada la importancia y la trascendencia del documento para nuestra investigación, reflejamos la traducción del escrito realizado por el Monje Dom. Ambròs M. Caralt en el apartado que el denomina “esparcimiento”:

No hace falta decir que para soportar tanto trabajo tenían los monaguillos como recompensa sus ratos de adecuado esparcimiento. Ya en tiempos antiguos, salían de los alojamientos del Monasterio y jugaban en el patio después de comer y corrían por los alrededores de la ermita de *Sant Iscle* en verano después de la

---

<sup>200</sup> Dichos diarios han sido recogidos en diversos libros destacando, por los manuscritos que incluye y los ejemplos musicales en forma de partituras y el catálogo completo de la obra de Ferran Sors, el traducido por la propia Abadía, JEFFERY, B. (1977). *Fernando Sor, compositor y guitarrista*. Londres: Tecla. Trad. catalana de SOLER, J. M<sup>a</sup> (1982). *Ferran Sors, compositor y guitarrista*. Barcelona: Publicacions de l'Abadía de Montserrat.

<sup>201</sup> Mantenemos aquí el nombre de Ferran Sors, a pesar de que se ha usado indistintamente el nombre castellanizado y se le conoce a nivel internacional como Fernando Sor. En cualquiera de los casos, Ferran Sors (1778-1839), nació en Barcelona, abandonó su carrera militar en pro de su formación musical. Ingresó en *l'Escolania de Montserrat* en 1789, entrando en contacto con el Padre Viola. El tiempo que Sors estuvo en el Montserrat no está claro, ya que existen diversas informaciones contradictorias en este sentido, a pesar de lo cual, sí está claro que en 1796 ya estaba instalado en Barcelona. Posteriormente residió en Madrid y Málaga, para más tarde iniciar su carrera internacional en París, Londres, Varsovia, Moscú y San Petersburgo. Musicalmente, la obra de Sors es extensa, incluyendo obras para ballet, coral, piano, cuarteto de cuerda, orquesta, banda militar y, especialmente, para guitarra, las cuales suponen la literatura básica de cualquier estudiante de guitarra clásica en la actualidad. Para más información sobre la carrera musical de Ferran Sors se puede consultar PIRIS, B. (1992). *Fernando Sor: Une guitare à l'orée du Romantisme*. París: Aubier.

refección de media tarde y una o dos veces por semana salían a pasear por la montaña, tal como hacen hoy en día, más o menos.

Las vacaciones de antes tenían un verdadero encanto para la gente pequeña de *l'Escolania*. Además de la buena costumbre que tenían, cada dos meses de manera regular, de ir a pasar un día de esparcimiento en compañía de algún ermitaño a las ermitas, donde desayunaban y comían, tenían la costumbre de ir a pasar ocho días de vacaciones a la granja del monasterio denominada *Vinya Nova*<sup>202</sup> situada al pie de la montaña a las vistas del Bruch<sup>203</sup>. Iban a primeros de febrero. Se dividía *l'Escolania* en dos mitades: una salía a divertirse y la otra se quedaba para no interrumpir en el Santuario los oficios que eran obligados.

Cuando los primeros volvían, iba el otro grupo de monaguillos. Las dos secciones se combinaban de forma que pudiesen formar una pequeña orquesta compuesta de violines, oboes, trompas y fagots, y cada escolar se llevaba el propio instrumento al salir hacia la villa.

La ida era festiva y estimulante. Desde que salían del monasterio hasta que le perdían de vista, los que quedaban no dejaban de tocar marchas y contradanzas, e igualmente, los otros no dejaban de tocar<sup>204</sup> hasta la llegada a los límites de la masía.

Dejamos la palabra<sup>205</sup> a un monaguillo que lo vivió por allá el año 1791.

Sors: “una vez listos -decía- nos poníamos en marcha. Al salir del monasterio pasaríamos a lado de la hospedería donde yo ya me había alojado con mi madre”.

“El camino que seguiríamos nos conduciría enfrente de nuestra galería, de donde estábamos separados por un precipicio de unos doscientos brazos. De repente percibí el minueto de una sinfonía de Haydn, que nuestros compañeros tocaban, en señal de adiós, al aparecer nosotros sobre este trozo del camino. Era una

---

<sup>202</sup> En la actualidad la estructura de dicha Viña alberga un restaurante.

<sup>203</sup> El Bruch es un municipio al pie de la montaña de Montserrat, escenario de diversas batallas en 1808 durante la guerra de la Independencia Española.

<sup>204</sup> En la citada entrevista, el Padre Codina hizo diversas referencias a este efecto polifónico que se escuchaba en las montañas provocado por los dos grupos tocando en forma de pregunta y respuesta desde dentro y fuera de la Abadía.

<sup>205</sup> Desde aquí y hasta el final, con excepción del último párrafo, Caralt realiza una selección de diversos escritos procedentes de las memorias de Ferran Sors. Mantenemos los tiempos verbales usados por Sors para describir la experiencia.

costumbre establecida la de halagar así la ida y retorno de los compañeros que disfrutaban de sus vacaciones.”

“Llegaremos a una pequeña capilla consagrada a Sant Miquel, donde encontraremos aparejadas dos cabalgaduras; el maestro tomó una y a mi me montaron en la otra que conducía un mozo. Recorrimos la montaña durante mucho tiempo, mientras mirábamos por todos lados las propiedades del monasterio.”

El fin de nuestro viaje era la *Vinya Nova*. Según llegamos entramos a la capilla donde ejecutamos una especie de canto a la Virgen. Cantamos después el himno *Ave Maris Stella*<sup>206</sup> a cuatro voces solas. Esta composición tiene para mi algo emocionante, de forma que cuando la escuché años más tarde en la Catedral de Barcelona no pude contener las lágrimas.”

Encontré en esta masía al Padre Abad y otros tres monjes<sup>207</sup>. Más tarde, después de cenar, nos reuníamos en su habitación y allí hablábamos y hacíamos música. Yo canté con éxito un trio que aprendí del teatro; me aplaudieron mucho y entonces ensayaba otro que no conocían. Propuse al Padre Viola dictarle las tres voces del canto y que él escribiese el bajo, y este buen monje encantado de poder preparar una sorpresa al Sr. Abad, se sentó a mi costado y comenzó a preguntarme cual era el tono del trio. Yo nunca había pensado en eso y no supe que contestarle.”

Ciertamente en la *Vinya Nova* no perdían el tiempo, se recreaban con su propio arte y tocaban a gusto sinfonías, oberturas, minuetos que hacían a la vez el gozo de los asistentes y el divertimento del vecindario<sup>208</sup>.

Además de esta, existen otras referencias anteriores de paseos y estancias fuera de *l'Escolania* pero no especifican ni las actividades que se realizaban ni la duración de las mismas. En cualquier caso, de este importante testimonio se desprenden diversos datos que nos ayudan a entender las actividades que desarrollaba *l'Escolania de Montserrat*, pero no podemos concluir las fechas exactas en las que

---

<sup>206</sup> Se trata de uno de los himnos Marianos originado en el S. IX que se cantaba durante algunas liturgias vespertinas.

<sup>207</sup> Tal como describe Daniel Codina, las ermitas, y en especial esta *Vinya Nova*, que rodeaban el Monasterio eran usadas por los monjes cuando estaban enfermos o necesitaban una estancia para descansar fuera de *l'Escolania*.

<sup>208</sup> CARALT, D. A. M. (1959). *L'Escolania de Montserrat*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, referencia en pp. 54-56.

se originó, de la misma manera que no podemos afirmar con rotundidad las fechas en las que esta actividad dejó de realizarse. Sí está claro, a pesar de esto, que a finales del S. XVIII ya se realizaban actividades que buscaban la integración del excursionismo y las colonias –aunque aún no se habían inventado “oficialmente”- con la práctica musical.

Los archivos de *l'Escolania* posteriores a 1844 no reflejan actividades similares, a excepción de las organizadas por el *agrupament escolta* surgido dentro de la propia Abadía a finales de la década 1940.



Imagen que refleja la actividad excursionista y de acampada de *l'Escolania de Montserrat* a finales de la década de 1940

Fuente: Archivo de *l'Escolania de Montserrat*

### **3.2.2.2. Las colonias de *l'Orfeó Gracienc*. El precedente de las colonias musicales**

En 1901, con 19 años de edad se mudó al Barrio de Gracia, en Barcelona, Joan Balcells García, quien entró en contacto con Josep Cumellas Ribó, quien le ofreció impartir clases de solfeo a los hombres de la sección coral del *Centre Catalanista Gracienc*.

El primer objetivo que se planteó el maestro Balcells fue el de aumentar el número de cantantes que integraban dicha coral, para lo cual se basó en los principios musicales y culturales que seguía *l'Orfeo Català*<sup>209</sup>.

En septiembre de 1903, y siguiendo las indicaciones del *Centre Catalanista Gracienc*, Joan Balcells dirigió una votación en la que se busca un nombre para la coral de dicho *Centre Catalanista*. El nombre elegido fue el de *Orfeo Gracienc*. La primera actuación pública de este *Orfeo* se remonta al 15 de mayo de 1904.

El 15 de agosto de 1904, y tras las continuas discusiones mantenidas con la *Junta del Centre Catalanista Gracienc*, se creó el *Orfeo Gracienc* como entidad independiente. El propio Joan Balcells dirigió esta entidad durante 40 años hasta 1944.

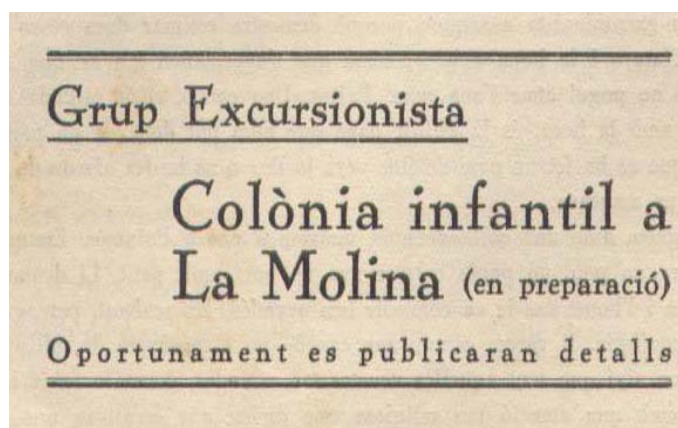
Durante su actividad pedagógica, Joan Balcells entró en contacto con innumerables personajes de la cultura artística catalana, española y mundial como Lluís Millet, Igor Stravinsky, Antoni Gaudí, Joan Llongueras, Heitor Villa-Lobos, y especialmente Pau Casals, quien participó activamente en el desarrollo de *l'Orfeo Gracienc*.

---

<sup>209</sup> Tal como describe Narváez Ferri en su tesis doctoral, *l'Orfeo Català* ha vivido cuatro etapas principales, por lo que la referencia que aquí realizamos se basa en la primera de dichas etapas, denominada por la autora como "*l'Orfeo Català* y el renacimiento de la música catalana (1891-1900)". En esta etapa, la cual corresponde a sus inicios, se observa la razón de ser de dicho *Orfeo*, un *producto cultural que nace como necesidad de dar continuidad al movimiento de recuperación de la identidad catalana que había puesto en marcha la valoración de la lengua el derecho, la historia de Cataluña, y también el cultivo de la literatura en casi todos los géneros (y más específicamente la poesía y el teatro). A estos sectores culturales habría que añadir las artes plásticas y la música.* NARVAEZ FERRI, M. (2005). *l'Orfeo Català, cant coral i catalanisme (1891-1951)*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona, referencia en p. 8. En este sentido debemos de tener en cuenta que los principios que siguió *l'Orfeo Català* fueron importados de Francia a través del denominado "modelo de Wilhelm" en el cual se estableció la línea interclasista y popular del canto coral a través de las sociedades corales obreras. Este modelo presenta el canto coral como un instrumento a través del cual *el lenguaje trivial o grosero se depura, aprenden a pronunciar mejor las palabras, su indumentaria se hace más digna (...) en definitiva, este modelo asociativo mantiene que la música es capaz de aportar una educación moral y cívica de las clases populares.* *Ibidem*, p. 47. En cualquier caso, debemos de tener presente el origen de *l'Orfeo Català* en un momento esplendoroso que fundamentó el denominado Modernismo, con una poderosa burguesía catalana que reivindicaba mayor autonomía económica y política respecto al poder central de Madrid y la necesidad de vincularse a los movimientos europeos más avanzados que les permitiese disfrutar de mayor bienestar y expansionismo comercial. AVIÑO A, X. (2009). El cant coral als segles XIX i XX. En *Catalan historical review*, nº 2, pp. 203-212, referencia en p. 205. En resumen, la actividad coral de *l'Orfeo Català* se entendía como *la manera más completa y más inmediata de la experiencia misma de ser catalanista.* MILLET i LORAS, L. (2004-2005). El llegat històric de *l'Orfeo Català* (1891-1936). En *Revista musicològica*, nº 14-15, pp. 139-153, referencia en p. 143.

El maestro Balcells falleció en Barcelona el 26 de mayo de 1972<sup>210</sup>.

Centrándonos en lo referente a las colonias, sin duda el grupo excursionista perteneciente *l'Orfeó Gracienc* desarrolló una importantísima labor, ya que éste era muy activo, realizando muchas propuestas y actividades enfocadas a todos los socios de *l'Orfeó*. La primera información que nos encontramos en sus fuentes es un anuncio en 1931 que muestra la intención de organizar una colonia escolar, pero no concreta ningún detalle, excepto el emplazamiento en La Molina<sup>211</sup>.



Fuente: VV.AA. (1931). *Revista Orfeó Gracienc*, nº 135, p. 142

Ese mismo año los responsables del grupo excursionista alquilaron, siguiendo los pasos de los miembros del *Grup Excursionista de Catalunya*, una casa a modo de refugio en La Molina para, de esta forma, poder acomodar a los miembros de *l'Orfeó* que practicasen el esquí.

Los mismos responsables se plantearon la posibilidad de usar la casa alquilada durante el verano, y de esta forma mantener un uso continuo.

La casa que hemos alquilado es grande, y puede entrar mucha gente. Durante el invierno puede prestar un magnífico servicio a los esquiadores; pero, ¿y durante el verano? Durante el verano prestará un servicio aún más grande: albergará a nuestros hijos, a nuestros hermanitos, a nuestros pequeños. En el invierno,

<sup>210</sup> Para ampliar la información sobre Joan Balcells y su relación con *l'Orfeó Gracienc*, se puede consultar BALCELLS, J. y TORRES FELIP, R. (Ed.) (1984). *L'Orfeó Gracienc i el seu entorn ciutadà/memòries del Mestre Joan Balcells*. Barcelona: Orfeó Gracienc, libro dictado a magnetofón en 1961 por el propio Joan Balcells cuando ya tenía graves problemas de visión.

<sup>211</sup> La Molina es un pequeño pueblo en el Pirineo (Girona) con poco más de 500 habitantes en la actualidad, que destaca por su oferta en deportes de invierno.

nuestro albergue dará abrigo y una chimenea encendida a los que lo necesitan por la nieve, y durante el invierno, esos departamentos serán un tipo de pajarería donde nuestros pequeños harán salud y vivirán unos días en plena y total comunión con las montañas, con el cielo azul, y el ambiente de paz y vida risueña que allí se respira.<sup>212</sup>

El mismo autor del artículo es consciente de la dificultad que conlleva realizar dicha colonia infantil y por eso anuncia que en la Junta General se ha creado una comisión para poder trabajar en esta colonia que él mismo denomina “Colonia Infantil de la Molina”. Ante la falta de datos concretos, anuncia la celebración de una conferencia en la que se dedicará a solventar todas las dudas existentes sobre esta colonia<sup>213</sup>. Dicha conferencia se realizó el 13 de junio de 1931, y fue ofrecida por Sabater i Mur.

La siguiente foto pertenece a los socios de *l'Orfeó Gracienc* de 1932. Con ella nos podemos hacer una idea de la configuración de *l'Orfeó*, y los posibles asistentes a las colonias que pretendían organizar, ya que como podemos observar, había un alto porcentaje de menores de edad.



Fuente: Archivo fotográfico de *l'Orfeó Gracienc*

<sup>212</sup> SABATER i MUR, A. (1931). El nostre estage a La Molina, un importantíssim projecte. En *Revista Orfeó Gracienc*, nº 136, p. 156-157, referencia en p. 156.

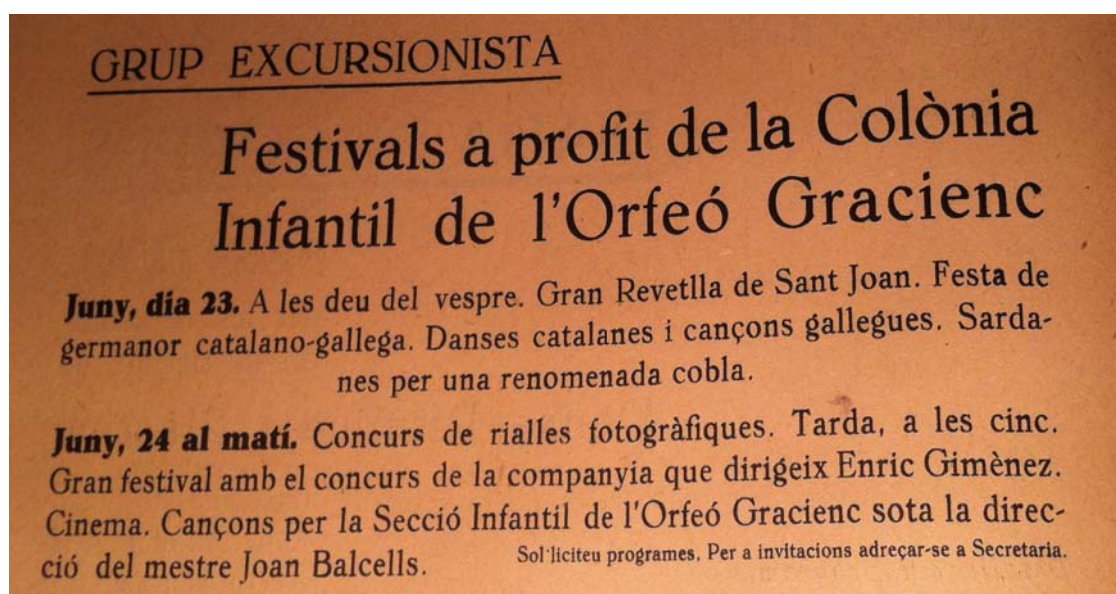
<sup>213</sup> *Ibidem*, p. 157.



En ninguno de los archivos que aún conserva *l'Orfeó Gracienc* en su propia sede, así como tampoco en los depositados en la Biblioteca de Catalunya, se refleja más información sobre este primer intento de colonia ni sobre Sabater i Mur, hasta una reflexión realizada en 1935 que detallaremos más adelante.

Posteriormente, en junio de 1933, aparece una breve nota en la que se comunica la organización y posterior realización de la *Colònia infantil* después de mucho tiempo estudiando la forma de llevarla a cabo. En la misma nota se apela a la contribución de todos los socios de *l'Orfeó*<sup>214</sup>.

En el mismo número de la revista encontramos un anuncio destinado a recaudar fondos para la “Colonia Infantil”, sin especificar ningún detalle de dicha colonia.



Fuente: VV.AA. (1933). *Revista Orfeó Gracienc*, nº 156, p. 582

En el número correspondiente a julio de 1933, se hace una aclaración sobre una circular que enviaron para recaudar fondos destinados a la colonia, aclarando que se trata exclusivamente de una ayuda puntual y no de una cuota mensual.

<sup>214</sup> JOU, F. (1933a). Colònia infantil. En *Revista Orfeó Gracienc*, nº 156, p. 580.

En el mismo comunicado se habla de la ubicación geográfica de la colonia, apareciendo por primera vez el emplazamiento en Les Franqueses<sup>215</sup>. No especifica cuando se realizará la colonia, ya que dicho dato lo publicitarían a través del propio tablón de anuncios del grupo excursionista<sup>216</sup>.

En octubre de 1933, Francesc Jou realiza un breve resumen de lo ocurrido durante en la colonia:

Como ya saben nuestros socios, el 12 del pasado mes de agosto, marcharon hacia Les Franqueses los quince niños –de seis años el más pequeño, de trece el más grande- que por este año han integrado el ensayo de veraneantes infantiles que implantamos en Llerona. Instalados en el edificio de la Escola Nova del Pla, que justo se acababa de construir, y cuya preinauguración han hecho nuestros chicos, quienes han pasado un tiempo en plena vida de campo. El lugar y paisaje ha estado a gusto y placer de todos; los lleronencs son personas tan atentas y de tanta civilidad, que difícilmente habríamos podido encontrar un lugar mejor para veranear. Hemos de agradecer al Ayuntamiento de Les Franqueses y muy especialmente a su dignísimo alcalde, señor Margens<sup>217</sup>, persona de la más exquisita cultura, las facilidades que nos han sido dadas, sin las cuales no habríamos podido efectuar este ensayo este año y habríamos de haberlo hecho algún año más tarde, como nos ha sucedido anteriormente<sup>218</sup>.

Jou relata las actividades realizadas durante la colonia, haciendo hincapié en las excursiones y especialmente en las actividades educativas y artísticas realizadas, característica de las colonias tal como vimos en el apartado 3.1.5. y 3.1.6. De la misma forma, relata como reciben la visita de los niños de la colonia organizada por el Ayuntamiento de Barcelona, para quienes organizan una velada de danza y teatro. El autor da especial importancia a la visita del “Quartet Orpheus” acompañados de numerosos socios de *l’Orfeó*, quienes realizan un concierto para todo el pueblo.

---

<sup>215</sup> Les Franqueses es un pequeño municipio situado en el Valles Oriental, en Barcelona.

<sup>216</sup> JOU, F. (1933b). Colònia infantil a Les Franqueses. En *Revista Orfeó Gracienc*, nº 157, p. 610.

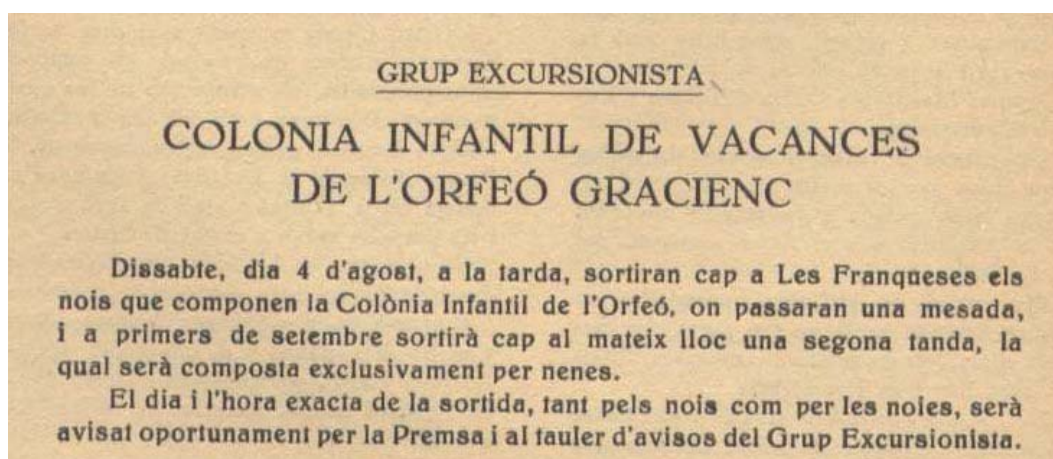
<sup>217</sup> El señor Margens, alcalde de Les Franqueses era miembro activo de *l’Orfeó Gracienc*.

<sup>218</sup> JOU, F. (1933c). *Op. cit.*, referencia en p. 624.

Antes de acabar el resumen de la colonia con los agradecimientos a todo el personal que colaboró en la colonia, así como a todas las aportaciones económicas recibidas, Jou describe como los dos últimos días de la misma coincidían con la fiesta mayor de la localidad. Para esta fiesta, y a modo de conclusión, fue el maestro Balcells, con quien el domingo 10 de septiembre fueron a la iglesia por la mañana para cantar durante la ceremonia. Esa misma tarde, todos realizaron un pequeño concierto bajo una carpa instalada en el pueblo, con lo que dieron por acabada la colonia<sup>219</sup>.

La realización de dicho concierto, la existencia de personal que se encargaba de guiar a los colonos en sus actividades y las visitas de diversos miembros de *l'Orfeó*, con especial importancia de Joan Balcells, nos llevan a considerar esta colonia como el precedente más claro a nivel estatal, sentando las bases de lo que hoy conocemos como “colonia musical”.

No aparece más información acerca de la colonia hasta julio del siguiente año, donde nos encontramos un anuncio en el cual se reflejan las fechas de la colonia de ese año 1934. Como observamos, en el anuncio se establecen dos tandas para las colonias, la segunda de ellas exclusivamente para niñas. De esta forma separarían a los asistentes por sexos, algo habitual en las colonias escolares de aquella época.



Fuente: VV.AA. (1934). *Revista Orfeó Gracienc*, nº 167, p. 768

---

<sup>219</sup> *Ibidem*, p. 625.

Posteriormente, en el boletín correspondiente al mes de noviembre, se realiza un nuevo resumen de lo acaecido en la colonia de este año. Debemos aclarar que a pesar de que en el anuncio se habla de dos turnos, las memorias reflejan exclusivamente uno de ellos, no habiendo ninguna constancia de que se realizaran las dos tandas propuestas.

Según lo que el autor relata, esta vez fueron 17 los colonos que se trasladaron a Les Franqueses. Como novedad, destaca la contratación de un profesor, Antoni Riera, quien desarrolló la labor de director de la colonia. A éste le acompañó un miembro del grupo excursionista, además de continuas visitas por parte de diversos miembros de *l'Orfeó*.

En un intento de realizar un diario de la colonia, el autor realiza una síntesis día a día, la cual recogemos aquí la traducción íntegra, al considerarla un reflejo de las actividades que se realizaban en las colonias de esta época:

Cada mañana se levantaban, y después de media hora de gimnasia, tomaban una ducha y seguido desayunaban. Hasta la hora de comer, una hora de juegos y diversos trabajos escolares. Después de comer, la siesta, y a la tarde, paseo hasta la hora de cenar. Habiendo cenado, un poco de conversación y comentario de lo vivido durante el día y después a dormir. Se hicieron algunas salidas de todo el día y algunas visitas culturales. He aquí, por días, lo más remarcable:

4 de agosto, salida de *l'Orfeó* hacia Les Franqueses del Vallés, donde fueron recibidos por las autoridades de dicho pueblo y muchos vecinos de la parroquia de Corró d'Avall.

5 de agosto, visita de cortesía al señor Margens en atención a las delicadezas tenidas con la Colonia el año pasado con motivo de ocupar la Alcaldía.

6 de agosto, visita a la masía donde nació el hijo de los Moncada.

7 de agosto, partido de fútbol con los chicos de Llerona.

8 de agosto, visita a la colonia de niños del Ayuntamiento de Barcelona.

9 de agosto, ida a la fuente de Santa Margarida.

10 de agosto, visita a Casa Saulet.

11 de agosto, baño en la piscina de Granollers y excursión de estudios geológicos.

12 de agosto, partido de fútbol con los niños de Corró d'Avall.

13 de agosto, trabajos en la colonia porque llovió toda la tarde.

14 de agosto, visita a Casa Sant y a Casa Pau Trias, cantando cancioncitas en ambas casas.

15 de agosto, visita a la Central Eléctrica de Les Franqueses y fiesta íntima en celebración de la fiesta mayor de Gracia.

16 de agosto, visita al mercado de Granollers y comida en el Hotel Europa.

18 de agosto, visita a Casa Ganduxer y a Marata.

19 de agosto, partido de baloncesto en el patio de la Colonia.

20 de agosto, salida a la sierra de Corró.

21 de agosto, por la tarde, salida de estudios arqueológicos.

22 de agosto, visita al Ayuntamiento de Les Franqueses y a Casa Pagès de Dalt conjuntamente con la colonia de aprendices del Ayuntamiento de Barcelona.

23 de agosto, concierto por el Cuarteto Vocal "Orpheus", con asistencia de las autoridades y muchos vecinos de Les Franqueses.

24 de agosto, visita a la fábrica de vidrio.

25 de agosto, salida a La Garriga.

26 de agosto, partido de pelota al patio de la Colonia.

27 de agosto, salida de todo el día a la fuente de Casa Illa, visita al campo de aviación de la Garriga y a la finca Rosanes.

28 de agosto, ordenación de la colección de piedras recogidas en las excursiones.

29 de agosto, excursión a Corró de Munt.

30 de agosto, fiesta íntima en obsequio a la colonia de aprendices que nos visitaron.

31 de agosto, visita de despedida a Casa Margens, paseo a la fuente de En Castells y Canovelles.

1 de septiembre, visitas de despedidas a las casas del plan de Llerona.

2 de septiembre, vuelta a Barcelona, siendo despedidos por las autoridades del pueblo.

En el Orfeó, nos esperaban los familiares de los niños. Los pequeños veraneantes fueron obsequiados en nuestro local con un pequeño refresco, y después de cantar unas canciones que acabaron con *Els Segadors*<sup>220</sup>, nos despedimos hasta el año siguiente<sup>221</sup>.

---

<sup>220</sup> Las corales tuvieron una especial importancia en la instauración de *Els segadors* como himno de Cataluña. Para más información sobre dicha importancia, se puede consultar CARBONELL i GUBERNA, J. (1998). *Els cors de Clavé i Els Segadors entre 1892-1936*. Contribució a l'estudi sobre

No aparece más información sobre la colonia hasta octubre de 1935, cuando antes de hacer el resumen de la colonia de ese año, realizan una interesante reflexión sobre el desarrollo de las colonias de *l'Orfeó* organizadas hasta entonces.

En dicha reflexión aparece la figura de Manuel García como primer instigador a la realización de las colonias de *l'Orfeó Gracienc* en 1931, al atribuírsele a él la idea de aprovechar la casa que tenía alquilada el *Grup Excursionista* en La Molina. Igualmente hace referencia a los elevados costes que suponía organizar dicha colonia, ya que debían comprar todas las camas, utensilios de cocina, etc. Para sufragar dichos gastos editaron unos sellos *Pro-Colònia* con un recargo voluntario de 5 céntimos para las entradas de los conciertos de la entidad, además de diversas colectas llevadas a cabo por el mismo *Grup Excursionista*. Remarca especialmente la aportación económica que, desinteresada y periódicamente, realiza Pau Casals.

En esta misma reflexión atribuye a las malas condiciones que tenía la casa en La Molina, el hecho de no haberse realizado la colonia en 1931 ni en 1932, teniendo que buscar un nuevo emplazamiento para ésta.

Posteriormente, en el relato sobre la colonia en Les Franqueses, hace especial mención al papel de las simpatizantes de *l'Orfeó* que hicieron las labores de cocina hasta la contratación de profesionales para tal efecto. Encontramos aquí una referencia clara a la distinción de la labor de los colaboradores y del personal técnico en una colonia, como vimos en el apartado 3.1.7.

En la memoria de la colonia de 1935 describen como esta vez fueron 19 participantes entre el 20 de julio y el 19 de agosto. Posteriormente relata el día a día en la colonia, donde observamos la importancia que tenían las actividades formativas:

Durante su estancia en la Colonia, nuestros infantes se levantaban invariablemente a las siete, y seguidamente salían al patio a hacer veinte minutos de gimnasia,

---

la consciencia d'himne nacional de Catalunya. En AVIÑOA, X. (Ed.). *Miscel·lania Oriol Martorell*, pp. 177-188. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.

<sup>221</sup> VV.AA. (1934). Colonia infantil, en *Revista Orfeó Gracienc*, n<sup>o</sup> 168, referencia en pp. 791-792.

transcurridos los cuales, se duchaban y se vestían, sirviéndoles, posteriormente el desayuno.

Acabado el desayuno, salían al patio a jugar o pedían un libro en la Biblioteca para leer. A las 10:30, eran llamados a clase, donde se dedicaban a realizar diversos trabajos escolares o escuchaban las explicaciones del señor Riera sobre temas diversos.

La hora de clase duraba hasta las doce, cuando les era servido el almuerzo que presidía el señor Riera, y habiendo comido hacían la siesta hasta las tres que eran despertados, y podían salir al patio a jugar o bien volver a clase para escribir, leer o dibujar.

A las cuatro se les repartía la merienda y seguidamente salían de excursión.

A las ocho estaban de vuelta en la colonia y seguidamente cenaban con el señor Riera presidiendo la mesa. Acabada la cena, conversaban sobre las cosas vistas ese día, jugaban al patio o improvisaban veladas en las que cada niño tomaba parte, recitando versos, cantando canciones o explicando cuentos y anécdotas. Otros días, iban a “casa Jeroni” a tomar un refresco y a las diez se acostaban. El señor Riera ocupaba una cama en la misma habitación que los niños para ocuparse del buen orden.

Los niños redactaban un día cada uno el “Diario de la Colonia” y el “Boletín Meteorológico”, que, revisado por el señor Riera, era expuesto al día siguiente en el tablón de anuncios<sup>222</sup>.

Posteriormente se describe uno de los objetivos que desarrollaremos en el apartado 4.2.3., al realizar una referencia concreta a las relaciones interpersonales que se crean entre los alumnos, siendo además estos compañeros en las clases de música durante el curso lectivo.

La vida tranquila en medio de un paisaje magnífico, el orden y el régimen bien meditado y el mensaje comprensible e inteligente a cargo de un hombre que como diríamos ha nacido para dedicarse expresamente a las labores pedagógicas, el trato realmente maternal recibido de la distinguida esposa del señor Riera y de toda la familia de estos; y todo ello junto a los amigos que durante el curso han

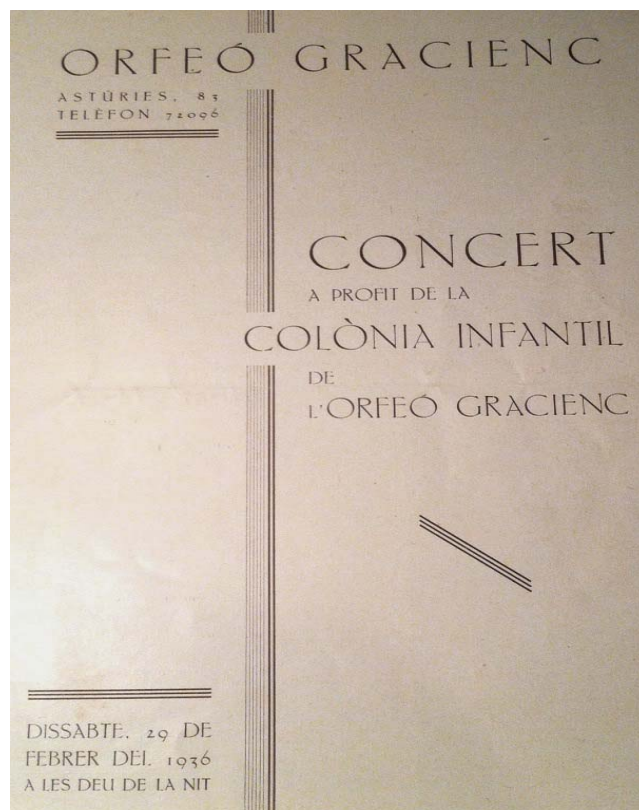
---

<sup>222</sup> SOLER i BORRELL, S. (1935). La nostra colònia infantil. En *Revista Orfeó Gracienc*, nº 174, pp. 896-898, referencia en p. 897.

convivido en las clases de solfeo y teoría musical, que l'Orfeo sostiene, ha dejado un recuerdo imborrable en nuestros jóvenes<sup>223</sup>.

Acaba el artículo con los agradecimientos al señor Riera por la labor realizada, a la vez que anuncia la celebración de un acto en el que se recogerán y se expondrán los dibujos realizados por los niños en su estancia en Les Franqueses, al cual invita a todos los familiares e insta a felicitar y agradecer calurosamente a Riera por su labor realizada.

En un ambiente descrito por Balcells como muy enrarecido<sup>224</sup>, las siguientes noticias referentes a las colonias de *l'Orfeo Gracienc* las encontramos en forma de publicidad de actos para recaudar fondos en el año 1936, como observamos en las siguientes imágenes:



Fuente: Archivo fotográfico de *l'Orfeo Gracienc*

<sup>223</sup> *Ibidem*, referencia en p. 898.

<sup>224</sup> BALCELLS, J. y TORRES FELIP, R. (Ed.) (1984). *Op. cit.*, pp. 455-460.





Fuente: Archivo fotográfico de *l'Orfeó Gracienc*

La colonia de 1936 nunca llegó a realizarse a causa del alzamiento armado. Posteriormente, la actividad de colonias, como vimos en el apartado 3.1.4.2., tomó un rumbo totalmente diferente, por lo que el posible desarrollo de las colonias musicales quedó truncado por las nuevas inquietudes pedagógicas en los gestores de éste de las actividades de ocio y tiempo libre.

Como resumen de este apartado sobre *l'Orfeó Gracienc* retomamos la idea de la incorporación de las actividades excursionistas dentro de las asociaciones musicales catalanas. De dicha incorporación surgieron algunas actividades que incluían las colonias. En el caso de este *Orfeó*, además de las actividades propias de tiempo libre y las artísticas descritas en el apartado 3.1.6., tuvo especial relevancia la música en formato coral a través de ensayos y posteriores conciertos. Esta relevancia nos permite considerar las colonias organizadas por *l'Orfeó Gracienc* como el precedente de las colonias musicales.

### 3.2.2.3. Las colonias de l'Orfeó Lleidatà

Para encontrar la siguiente propuesta tenemos que avanzar 30 años pero tan sólo desplazarnos unos cuantos kilómetros, ya que ésta se promueve desde Lleida. En esta ocasión, estas colonias fueron anunciadas como colonias con un eje temático basado en la música, y partieron desde *l'Orfeó Lleidatà*<sup>225</sup>.

Dicho *Orfeó* nació con su primer concierto el 31 de marzo de 1861 bajo la dirección de Francesc Vidal i Codina. Ya en el S. XX, el desarrollo de *l'Orfeó* se vio truncado por la dictadura del General Primo de Rivera hasta que en 1932 vivió una época de esplendor bajo la dirección de Antoni Virgili i Piñol. Posteriormente, a causa de la Guerra Civil, *l'Orfeó* vivió su peor crisis, llegando prácticamente a desaparecer debido al cambio político<sup>226</sup>, permaneciendo en el anonimato u ocultándose tras otras instituciones y nombres<sup>227</sup>. Posteriormente, y a pesar de no estar claro cuando se volvió a restituir<sup>228</sup>, en 1951, y de la mano de Lluís Virgili, se reconstruyó con innumerables propuestas nuevas, entre ellas, la que esta investigación desarrolla.

Lluís Virgili nació en Manresa en 1925, hijo de Antoni Virgili. Su vinculación con Lleida se debe al establecimiento de su familia en dicha ciudad en 1931. Lluís recibió formación centrada en la música coral, estudiando en *l'Escolania de Montserrat* entre 1934 y 1936. Se puso al frente de *l'Orfeó Lleidatà* hasta 1991, y se especializó en la dirección coral y la pedagogía musical. Tal como describe Ferrer i

---

<sup>225</sup> Para ampliar la información sobre los orígenes de *l'Orfeó Lleidatà*, se puede consultar HERRERA i LLOP, L. M. (1998). EL origen del canto coral en Lleida en la segunda mitad del siglo XIX. En CARBONELL i GUBERNA, J. (Coord.). *Els orígens de les associacions corals a Espanya (S. XIX-XX)*, pp. 45-62. Barcelona: Oikos-tau.

<sup>226</sup> <http://orfeolleidata.cat/ca/lentitat/landpage>. [Consultas realizadas Septiembre, 2011 y Enero 2013].

<sup>227</sup> Algunos de los nombres que adoptó, o con los que se le relacionó, fueron: Coral Mixta de la Sociedad Coral La Violeta, Agrupación de Cámara, Orfeón Leridano y *Orfeó Lleidatà* de la Sociedad Coral La Violeta.

<sup>228</sup> ORFEÓ LLEIDATÀ. (1985). Presentación. En VV.AA. *Tírvia (XV aniversari), Cursos Internacionales (XX aniversari) i altres apunts per a la història*, pp. 3-4. Lleida: Orfeó Lleidatà.

Miquel en su tesis doctoral, el maestro Virgili representaba el dinamismo y la pasión por el canto coral hecha persona<sup>229</sup>.

Tuvo una fuerte implicación política, y fue diputado en el Parlamento de Cataluña en las elecciones de 1980 en representación de la coalición CIU (*Convergència i Unió*) por la provincia de Lleida.

La labor de Virgili en pro del canto coral, la dedicación hacia *l'Orfeó Lleidatà* y el interés por Cataluña fue reconocida a través del galardón "Felip Pedrell" en el año 2009, tal como podemos observar en la siguiente fotografía.



Fuente: Bulletí de l'Associació d'Antics Diputats al Parlament de Catalunya, nº 15

<sup>229</sup> FERRER i MIQUEL, R. (2012). *El cant coral infantil i juvenil educa en valors, hàbits i competències*. Tesis doctoral. Girona: Univeristat de Girona.

Como acabamos de mencionar, la base de *l'Orfeó Lleidatà* estaba en la pedagogía y la música coral, como así prueba la creación de una escuela de música paralela a dicho *Orfeó* en 1962, la cual siguió las corrientes pedagógicas francesas de la época.

De la misma forma, la implicación de la entidad con la juventud siempre fue clara, creando en 1958 el *Centre d'Art Juvenil*, con el objetivo de *facilitar a los niños y jóvenes del país*<sup>230</sup> *una formación a través de la música y del canto coral*<sup>231</sup>, para de esta forma enseñar las costumbres, historia e idioma de Cataluña<sup>232</sup>. Dicho patronato fue fundado por Ricard Plana, al que haremos múltiples referencias en este mismo apartado.

Como hemos observado, la formación de Virgili está fuertemente influenciada por el canto coral, además de su inclinación por la educación infantil y juvenil. Motivado por dichas inquietudes, a la vez que siendo simpatizante del movimiento coral internacional *A Coeur Joie*<sup>233</sup>, en 1963 organizó el *I Curs Internacional de Direcció Coral i Pedagogia Musical Infantil*, el cual ha ido

---

<sup>230</sup> Como observaremos cuando describamos las colonias del *Orfeó Lleidatà*, el patriotismo y el sentimiento de pertenencia a Cataluña es uno de los ejes vertebrales sobre los que se ha formado el sentido de la agrupación.

<sup>231</sup> ORFEÓ LLEIDATÀ (2011). *150 años. Orfeó Lleidatà*. Lleida: Orfeó Lleidatà, referencia en p. 8.

<sup>232</sup> No debemos olvidar que la lengua Catalana fue erradicada del Parlamento, la Administración, la escuela y la universidad y, en definitiva, de su uso público, a causa de la implantación de la Ley promulgada por el Gobierno franquista el 5 de abril de 1938, tras la entrada de las tropas de Franco en territorio Catalán. GENERALITAT DE CATALUNYA. *El intento de lingüicidio de la dictadura franquista*. Disponible en <http://www20.gencat.cat/portal/site/culturacatalana>. A partir de 1959, con el *Plan de Estabilización*, se inició el denominado *segundo franquismo*, en el cual se retomaron espacios culturales en los que el catalán como lengua volvió a ser el protagonista, tales como sesiones de teatro, lectura de poesía, cine-fórum, conciertos de la *Nova Cançó*, etc. ESTIVILL i RIUS, A. (2013). Las bibliotecas populares de Barcelona como espacios de socialización durante el franquismo, 1957-1975. En *BID: Textos Universitarios de biblioteconomía i documentació*, nº 30. En este mismo sentido, Santiago habla de un cambio en la sociedad de Lérida en una década marcada por *el boom de la fruta, del crecimiento del casco urbano, de la llegada masiva de inmigrantes, de la aparición de una cultura marcadamente catalanista, reconstrucción de fuerzas políticas y sindicales, de los enfrentamientos de algunos sectores de la Iglesia con el Obispo, de la toma de conciencia colectiva para protestar en 1966 por el intento de segregar Lleida de Cataluña, integrándola en la Región de Aragón*. SANTIAGO MASCARAQUE, M<sup>a</sup> C. (2001). *La Iglesia de Lleida durante el franquismo (1938-1967)*. Tesis doctoral. Lleida: Universitat de Lleida, referencia en p. 45.

<sup>233</sup> Dicho movimiento coral nació en 1940 fruto de la relación entre su fundador, el compositor César Geoffray, y un grupo de monitores del movimiento *scout* interesados en cantar en un programa de radio. Geoffray compuso dos canciones, las cuales enseñó posteriormente a los monitores. JAEGUER, F. (1976). *César Geoffray et A coeur joie*. Paris: Éditions A coeur joie.

evolucionando e incluyendo nuevas propuestas como es la Dirección de Orquesta desde 1984<sup>234</sup>.

No existe constancia de que estos cursos incidiesen de forma directa en la gestación de las colonias, pero sí es cierto que dichos cursos contaban con profesores del recién nombrado movimiento *A Coeur Joie*, ligado, tal como hemos visto al movimiento *scout*, por lo que el contacto con las corrientes pedagógicas y las experiencias francesas, pudieron influir de forma directa en la idea base de dicha organización<sup>235</sup>.

Cuatro años después del nacimiento de este curso internacional se proyectaron las primeras colonias musicales de *l'Orfeó Lleidatà*, las cuales llevaron por nombre *Cantarelles d'Estiu*<sup>236</sup>. Para poder reconstruir la historia de estas primeras colonias de *l'Orfeó*, mezclaremos la documentación bibliográfica existente con las conversaciones mantenidas para tal efecto con Maite Solsona<sup>237</sup> el 20 de septiembre del 2011 y con Josep Maria Tamarit<sup>238</sup> el 22 de Mayo del 2014 .

El origen de las colonias se remonta a 1967 cuando Virgili pidió prestadas unas tiendas de campaña al ejercito para trasladarse a Ulldemolins<sup>239</sup> con unos cuantos alumnos menores de edad de *l'Orfeó* sin ninguna pretensión de realizar actividades musicales, sino buscando el contacto con la naturaleza. Las condiciones fueron poco adecuadas, por lo que desde el propio órgano directivo se buscaron nuevas posibilidades.

---

<sup>234</sup> ORFEÓ LLEIDATÀ (2011). *Op. cit.*, p. 23.

<sup>235</sup> Además de dichos orígenes, el desarrollo de *Cantarelles d'Estiu* está ligado a las propuestas surgidas en Francia respecto a las colonias musicales, como es el caso de las actividades realizadas desde la "Maison du Kleebach" gestionada desde 1974 por la asociación AREFAC. Dicha casa de colonias, y las actividades que en ella se organizaban, sirvió de guía e inspiración para Lluís Virgili, quien mantenía una fuerte amistad con su alma mater, el director Erwin List.

<sup>236</sup> Traducido como "cantinelas de verano".

<sup>237</sup> Maite Torà Solsona fue directora de *l'Orfeó Lleidatà* durante los años 90. En la actualidad es vicepresidenta de dicha entidad.

<sup>238</sup> Josep Maria Tamarit fue uno de los vicepresidentes de *l'Orfeó Lleidatà* durante los años 70.

<sup>239</sup> Ulldemolins es un municipio situado en la provincia de Tarragona (Cataluña) a unos 70 kilómetros de distancia de Lleida.

Dentro de esa cúpula dirigente de *l'Orfeó Lleidatà*, se encontraba el matrimonio formado por Ricard Plana (presidente del Patronato Juvenil) y Lluïsa Franch, descritos por Maite Torà como un *gran organizador* en el caso de Plana y *una pedagoga impresionante* en el caso de Franch. Este matrimonio junto con Virgili, crearon un equipo de trabajo en el que *el matrimonio Plana-Franch, como padres, y Lluís Virgili dando forma a la inspiración de su mundo, Cantarelles d'Estiu, junto con otros colaboradores allanando obstáculos con ilusión, y poniendo incluso algún dinero*<sup>240</sup>, hicieron posible la creación y organización de estas primeras colonias de *l'Orfeó Lleidatà*.

Transcribimos ahora la entrevista realizada a Plana en la que se relata el origen de dichas colonias. Dicha entrevista procede de una cinta de casete en la que no figura el año en el cual se realizó.

(P) *¿Qué les impulsó a crear una colonia?*

(R) Yo llevo muchos años en la Junta de *l'Orfeó*, y, ya hacía muchos años, me rondaba por la cabeza la idea de crear una colonia.

Lluís Virgili ya había montado una colonia un poco de andar por casa, en Ulldemolins; llevó unas tiendas de campaña que le dejaron los militares; era una cosa que él tenía en mente hacia tiempo.

Por tanto, no fue una cosa que improvisas, vamos a hacer unas colonia-. Además teníamos los criterios de cómo tenía que ser una colonia, así que fue una cosa que se forjó con el tiempo.

Lo que pasa es que no sabíamos donde hacerla, porque para montar una colonia... lo primero que necesitas es el lugar y el dinero; sin dinero y sitio no se podía hacer. Bien, entonces pensando en la colonia, entonces surgió, como pasa con todas las cosas, un azar, una autentica casualidad. La casualidad fue que un día, leyendo el diario, me llama la atención un anuncio en el que se vendían unas parcelas a 10 pesetas/metro, un precio ridículo, en el pueblo de Tírvia<sup>241</sup>, que no sabíamos ni donde estaba.

---

<sup>240</sup> BENSENY, T. (1993). Tírvia, 25 anys. Cursos internacionales de música, 30 anys. En LLADONOSA, M. (Dir.). *L'Orfeó Lleidatà/ Lluís Virgili*, pp. 126-129. Lleida: Orfeó Lleidatà, referencia en p. 127.

<sup>241</sup> Tírvia es un municipio situado en los Pirineos, en la Vall Ferrera, a unos 150 kilómetros de distancia de Lleida.

Cojo el mapa y veo que está arriba de la montaña (Pallars Sobirà). Y no buscamos Tírvia para ir a montar una colonia, buscamos Tírvia porque nos llamó la atención que vendiesen unos terrenos tan baratos.

Cogimos el coche de línea, que salía a las cinco de la tarde, y vamos a Tírvia. Llegamos a Llavorsí y cenamos en el *Hostal del Rei* y al día siguiente preguntamos: “¿Dónde está Tírvia? ¿Está muy lejos de aquí?”. No, por este camino suben, verán un pueblo, eso es Tírvia. Bien, pues hacemos caso a lo que dicen y camino arriba, hacia Tírvia, sin saber donde íbamos.

Llegamos a Tírvia, preguntamos por el secretario y nos dicen que vayamos a un chalet al pie de la carretera. Vimos unos almacenes y nos pusimos de acuerdo con el Ayuntamiento para montar allí la colonia.

Entonces tuvimos los contactos para vestir la colonia, eso costó dinero.

El verano de 1968 se inauguró la colonia, y el día 1 de julio comenzó el primer turno.

Tuvimos contactos directos con el Servei de Vacances para orientarnos porque nosotros no sabíamos de estas cosas, lo que teníamos era nuestra idea.

Entonces Cataluña necesitaba una cosa, tener una colonia que formase catalanes, esa era la idea principal. Una colonia que formase a los niños, que fuese de Cataluña. Los primeros años había más niños de Barcelona y de Girona que de Lleida porque costaba dinero, no era una colonia de beneficencia, no. Era una colonia que teníamos que amortizar los gastos que teníamos, y casi el primer, segundo y tercer año fueron muy flojos porque no teníamos muchos niños. Era una colonia nueva, que no sabíamos cómo iba a funcionar. Lo publicitamos entre todas las corales. Era una colonia cantante sobre todo, y por eso nos llamamos “Cantinelas de verano”. Era una colonia cantante pero patriota. Subía el Sr. Lladonosa<sup>242</sup> a explicar la historia de Cataluña, o sea, que ha tenido siempre una finalidad, entonces era necesario, no es como ahora que ya se puede hablar de Cataluña.

Lo que siempre tuvimos fueron profesores de canto<sup>243</sup>. Gran parte del día se dedicaba al lenguaje. Teníamos profesores de catalán y los niños se tenían que esforzar en ir ampliando su vocabulario y aplicándolo correctamente.

---

<sup>242</sup> Se refiere al historiador catalán Josep Lladonosa Pujol, dedicado a estudiar la historia de las comarcas de Lleida.

<sup>243</sup> Dichos profesores eran en su mayoría los propios miembros de *l'Orfeó Lleidatà*, los cuales hacían a su vez de monitores. Entre los mismos, podemos destacar muchas figuras que posteriormente ocuparon altos cargos dentro del propio *Orfeó* e incluso iniciaron nuevas propuestas musicales,

Para la elección de los monitores, intentábamos que fuesen maestros que entendiesen de pedagogía.

Dificultades de permisos no nos encontramos, vinieron a inspeccionar la colonia, se encontraron con todo lo necesario y se quedaron tan contentos que nos dijeron: “si todas las colonias fuesen como ésta, que tuviesen estos servicios, no tendríamos que mirar nada”.

Y con las cuestiones del catalán, no era una colonia discriminatoria, nosotros no queríamos eso, era una cosa más, no se daba en las escuelas, entonces lo hacíamos como un complemento de formación.

El Sr. Farreny<sup>244</sup> nos hizo una guía de todas las excursiones que se podían hacer desde Tírvia.

(P) *¿Fueron ustedes entonces los iniciadores?*

(R) No fuimos nosotros solos, había mucha pandilla que nos ayudaba y colaboraba con nosotros, una sola persona no podía tirar para adelante un trabajo tan importante como era en aquel momento la colonia “cantinelas de verano”.

Del contenido de esta entrevista y de las fuentes bibliográficas existentes, se desprende el objetivo del matrimonio Plana-Franch por *plantar en el pueblo unas dependencias donde la tarea pedagógica musical tuviera, en la época estival, una continuidad*<sup>245</sup>.

Benseny transcribe en 1993 el discurso de inauguración de la primera colonia pronunciado por Plana, en el cual se muestran las intenciones del proyecto, a la vez que se agradece al pueblo de Tírvia, el cual se mostró volcado en los orígenes de las colonias.

---

como pueden ser Antoni Pujol y Carme Vidal, quienes después de su fuerte implicación con *l'Orfeó Lleiatà*, fundaron *l'Orfeó Artesenc* y posteriormente el *Cor de Cambra de l'Auditori Enric Granados*.

<sup>244</sup> Se refiere a Enric Farreny, considerado igualmente pieza importante en esta colonia. Farreny fundaba en los años 60 en Alins, capital de la Vall Ferrera y a sólo 10 kilómetros de Tírvia, una colonia escolar que dependía del colegio Sant Jordi (Lleida). Además de dicha guía, hizo un manual completo para los monitores que trabajaron en Tírvia. Referencia en SISTAC, D. (1993). Lluís Virgili. En LLADONOSA, M. (Dir.) (1993). *L'Orfeó Lleiatà/ Lluís Virgili*, pp. 114-116. Lleida: Orfeó Lleiatà, p. 115; y PUIG i JOFRÉ, E. y VILA i VICENS, J. M<sup>a</sup> (2005). *Cent anys de Colònies de Vacances a Catalunya (1893-1993)*. Barcelona: Mediterrània, p. 311.

<sup>245</sup> SISTAC, D. (1993). *Op. cit.*, referencia en p. 115.



Entendemos que las colonias han de ser eminentemente pedagógicas y activamente culturales. Han de influir en las inteligencias de los niños para que comprendan las inquietudes de todo un pueblo.

Esta colonia no es ni la colonia de Lleida, ni la colonia de *l'Orfeó*. Es la colonia de todo un pueblo que renace y que necesita fortalecerse a través de la inteligencia y de la voluntad, las inquietudes que todos llevamos en el fondo de nuestra alma<sup>246</sup>.

En los orígenes de estas colonias, se realizaban tres turnos, dos en julio y uno en agosto, de quince días de duración cada uno. Posteriormente, el tercer turno se transformó en un turno hispano-francés, en el que convivían alumnos catalanes con niños del sur de Francia. En todos los casos, se acababa siempre con un concierto al que acudían los padres.

Los resultados obtenidos en *Cantarelles d'Estiu* en lo referente al alumnado, se evaluaban desde dos enfoques diferenciados. Por un lado, las relaciones interpersonales que se creaban entre los asistentes, factor sobre el que profundizaremos en el apartado 4.2.2.; y por otro, la evolución musical que mostraban los participantes<sup>247</sup>. De la misma forma, se evaluaban los beneficios que unas colonias podían tener en el resto del personal implicado, concluyendo que aportaba beneficios culturales para Cataluña a la vez que suponía una fuente de ingresos para los profesores.

Apuntamos que una red de colonias musicales representaría una valiosa colaboración para la tarea de culturización del país. Los equipos de profesores tendrían un campo de actividades complementarias en época de ocio, la cual haría más rentable la inversión que supondría la realización del programa que proponemos<sup>248</sup>.

En 1983 se celebró de forma conjunta el XX aniversario de los cursos internacionales organizados por *l'Orfeó Lleidatà* y el XV aniversario de la colonia

---

<sup>246</sup> BENSENY, T. (1993). *Op. cit.*, referencia en p. 127.

<sup>247</sup> VV.AA. (1980). *Cultura musical per al poble de Catalunya/Orfeó Lleidatà*. Lleida: Fundació Salvador Vives Casajuana, s.p.

<sup>248</sup> *Ibidem*, s.p.

de *Tírvia*. En dicho acto se leyó un discurso conjunto del matrimonio Plana-Franch en el que se hacía memoria y se agradecía a todos los implicados en estas colonias.

Criticamos a veces que la juventud no tiene ideales, no quiere suficientemente la naturaleza, no tiene respeto, etc., y un sin fin de quejas que todos conocemos. Quizá tendríamos que preguntarnos qué hacemos los mayores para fomentar una educación integral de los niños.

En épocas críticas de valores en que la lengua, la historia y los sentimientos que emanan del corazón y el pensamiento eran ahogados, una institución ciudadana, *l'Orfeó Lleidatà*, bandera flameante levanta con los cantos vibrantes de las canciones populares repartidas a los cuatro vientos, la confirmación de un pueblo que vibraba.

El equipo conductor de la entidad quiere hacer más cosas. No hay suficiente con las actividades internacionales que llevan a cabo. No están satisfechos con sólo el funcionamiento de las aulas de música y lengua catalana para niños. La labor por hacer era mucha y no se podían dormir. Y eso nos anima... se hacen proyectos ilusos, se inician gestiones, y...

De esta nueva inquietud nace la colonia para niños *Cantarelles d'Estiu*, bautizada y estrenada aquella primavera de 1968.

En aquel reducto de *Tírvia*, en Pallars Sobirà, al abrigo de las montañas de alrededor, surge un bastión que forma y educa a niños y niñas de Cataluña a hablar correctamente nuestra lengua, conocer los hechos históricos del pasado, pero también del presente, a cantar y disfrutar de la convivencia con niños de otros lugares. Una mezcla donde se confunden los procedentes de Girona, Barcelona, Tarragona y los de Lleida; es bueno de ver como se hermanan rápidamente y se reúnen a la sombra de una misma bandera. Es otra manera de hacer patria, formar patriotas cultos, hombres y mujeres del mañana.

La filosofía de *Cantarelles d'Estiu* fue que la colonia no sería, de ninguna manera, una guardería de niños. Su vida estaría llena de contenido, tal y como se señaló antes: "Una colonia inspirada y proyectada para niños de nuestro tiempo". Así sigue, como desde el primer día, al cabo de quince años.

Que fácil y emotivo es, ahora 1983, recordar aquel estallido de ilusiones en que unos hombres de la llanura rompían el silencio de un pueblo de montaña, llenándolo de cantos y risas, el canto de los mayores y las risas de los pequeños.

También hay que decir que todos los habitantes de Tírvia abrían sus puertas para darles acogida. Fue la colaboración generosa la que hizo realidad el sueño maravilloso de los iniciadores de la idea. Y cuando digo generosa pongo énfasis en la palabra, ya que lo fue en todos los aspectos: bienes físicos, económicos, y humanos. ¡Que más se puede pedir!

¡Cómo me gustaría destacar nombres de *l'Orfeó*, y allegados, que hicieron lo imposible para que la colonia fuese una realidad aportando esfuerzos de todo tipo! ¡No quiero romper el anonimato de los infatigables miembros de la comisión de colonias, delegados por la junta de gobierno, ni de las autoridades ni vecinos de Tírvia!

No se puede silenciar, a pesar de eso, la aportación del numeroso grupo de monitores y monitoras, preparados debidamente, que a lo largo de los años han ofrecido su trabajo en un equipo sincronizado, sin el cual no se habría podido desarrollar la labor pedagógica y humana que realizaron con plena responsabilidad y eficacia.

Todo quedaba resumido en conseguir rematar el proyecto: *Cantarelles d'Estiu*, la colonia de *l'Orfeó Lleidatà*, acaba de nacer en un día de primavera de 1968.

Ahora, al cabo de tres lustros otro motivo a celebrar: el descubrimiento de un monumento conmemorativo, situado delante del edificio de la colonia. Es una piedra alta, esbelta pulida y enriquecida en sus forma por el trabajo secular y suavizado de las aguas del río de Conflent, constituyendo una bella estampa. Lo digo bien: dependiendo del ángulo desde el cual la contempléis, la fantasía toma formas distintas; ahora una mujer con los pechos con los pechos saliéndose, envolviendo sus brazos alrededor de su cabeza; si os giráis un poco hacia la colonia, os parece la silueta humana de estilo megalítico... De ahora en adelante, este obelisco será el símbolo permanente de la fortaleza de un pueblo, que lucha y trabaja por unos ideales que han encontrado, por fin, en la paz de la montaña, la expresión sincera de la amistad y donde se vive más humanamente, condiciones

todas ellas que contribuirán a que los hombres puedan ser algún día un poco más felices.

Otra prueba de estima que los *Tirviencs* han hecho patente ha sido bautizar como *Plaça de l'Orfeó Lleidatà* el emplazamiento de la colonia.

Desde ahora se puede decir que *l'Orfeó* y el pueblo de Tírvia ya no viven como hermanos. Son una sola cosa.

*Cantarelles d'Estiu* ha cumplido quince años. Se ha hecho la gran fiesta y la han puesto de largo.

Por muchos años!<sup>249</sup>

Adjuntamos las fotos del monumento al que hacen referencia Plana-Franch, así como el momento en el que se descubre la lápida que denomina la *Plaça de l'Orfeó Lleidatà*.



Fuente: Archivo fotográfico de *l'Orfeó Lleidatà*

Posteriormente, en 1988, y tras largas negociaciones, el ayuntamiento de Tírvia decide vender a *l'Orfeó* el edificio construido para la colonia, el cual, y a modo de homenaje, lleva por nombre *Colònia Plana-Franch*<sup>250</sup>.

---

<sup>249</sup> PLANA, R. y FRANCH, L. (1985). La veu dels senyors Plana-Franch. En VV.AA. *Tírvia (XV aniversari), Cursos Internacionals (XX aniversari) i altres apunts per a la història*, pp. 7-9. Lleida: Orfeó Lleidatà.

Años más tarde, en el 2005, desde *l'Orfeó* se programaron una tipología de colonias enfocadas a los instrumentistas denominadas *A12 Cordes*, de 10 días de duración.

La organización de *Cantarelles d'Estiu* ha ido evolucionando y adaptándose a los diferentes reglamentos que han ido surgiendo a lo largo de los años, como vimos en el apartado 3.1.4.2., modificando el número de alumnos y la casa de colonias donde se realizaba, llegando a usar dos edificios diferentes para poder pernoctar, así como la duración de las mismas, tal como veremos en el apartado 3.2.4.1.

En la actualidad, se siguen realizando estas colonias, pero debido a los problemas arquitectónicos surgidos en la *Colònia Plana-Franch*, y las tensiones ocasionadas a raíz de dichos problemas entre el Ayuntamiento y *l'Orfeó*, se ha cambiado en repetidas ocasiones de emplazamiento desde el año 2009, realizándose en la actualidad un solo turno de 12 días en Cornellana.

A modo de resumen de este apartado sobre *l'Orfeó Lleidatà*, hemos observado como la misma intención de los orfeones catalanes de impulsar el catalanismo a finales del siglo XIX, se trasladó al ámbito de las colonias escolares durante el denominado *segundo franquismo*. De esta forma, Lluís Virgili a través de las canciones intentó recuperar la cultura y el idioma de Cataluña, así como sus costumbres, basándose en algo tan arraigado al propio pueblo catalán como son sus formaciones corales.

### 3.2.3. Desarrollo histórico de las colonias musicales

El desarrollo de las colonias después de estas primeras experiencias, está ligado a la evolución que experimentaron las colonias de carácter genérico. Por tanto, como expusimos en el apartado 3.1.4.2., los cambios sociales influyeron de forma decisiva en la evolución de las colonias, adaptándose éstas a las nuevas inquietudes sociales, apareciendo nuevas tipologías de colonias, como vimos en el apartado 3.1.7., o consolidándose las ya existentes.

---

<sup>250</sup> PUIG i JOFRÉ, E. y VILA i VICENS, J. M<sup>a</sup>. (2005). *Op. cit.*, p. 311.

En este sentido, y especialmente desde la instauración de la democracia, y gracias a una nueva forma de entender la educación en el tiempo libre, los esfuerzos organizativos se encaminaron a cubrir las inquietudes culturales de la población, factor que favoreció a las colonias musicales.

Si bien, y tal como ya hemos descrito, al tratarse de actividades enmarcadas dentro de la educación no formal y de origen privado resulta muy complicado cercar las diferentes propuestas, a lo que se le suma los problemas en la terminología empleada para definir la misma actividad como vimos en el apartado 3.1.7., sí parece claro que las siguientes actividades similares se siguieron desarrollando en Cataluña, como es el caso de la *Colonia musical Jordi Turull*, de 1975; *Colònia musical d'Estiu de Banyoles*, que empezó en 1980; *Colònia musical de Castellar de N'Hug*, originada en 1984; la colonia *Ai Bandis Musicandis* en Girona desde 1985; *Les Colònies Musicals i curs de Música per a joves* en Barcelona desde 1986; el *Campus musical a Freser-Ter de Ripoll*, que comenzó en 1987; la *Colònia musical de Sant Cugat del Vallès* que data de 1987; la *Colònia musical de l'Escola de Música del centre de Lectura de Reus i del Centre de Difusió Musical de Tarragona* que se organizan desde 1987; *Les estades de Música l'Estiu és teu* en l'Espluga de Francolí, desde 1996; *Les Colònies per a Joves Intèrpretes Folk*, que comenzaron en Lleida en el 2002; *A 12 Cordes*, organizadas en Lleida desde el 2005; *Les colònies Musicals Puigpardines*, en Girona desde el 2005; y *Les colònies Musicals de Can Pere* en Barcelona, desde el 2011.

Al resto de la península llegaron tímidamente las colonias, cambiándose el nombre de "colonia" por otro que resultase publicitariamente más "interesante", como son los casos del *Camp Musical*, en Ibiza desde 1996; la *Academia de Verano de Música de Graus*, en Huesca, desde 1997; *Campamento musical Torre de Alborache* en Castellón, que comenzó en el 2000; *Campamento Flauta Mágica* en Málaga desde el 2002; *MuVICamp (Música Villamayor Campamento)* en Cáceres desde el 2003; *Campamento de Inglés, Música y Naturaleza "Ad libitum"* en Albacete, desde el 2004; *Campamentos musicales de Villalbín* en Valladolid, que comenzó en el 2004; *Curso-Campamento "Música y Mar"* en Cádiz, desde el 2004; *Curso de Orquesta y Música de Cámara* itinerante por diversos municipios de

Asturias y Castilla León desde el 2005; *Curso Musical de Técnica e Interpretación Valencia de Don Juan* en León desde el 2007; *Al son del Molino* de Segovia, desde el 2007; el *Rockcamp* en Soria, fundado en el 2009; *Colonia musical de Solórzano* en Cantabria, desde el 2010; las *colonias musicales y curso de música moderna y flamenco de Villarubia de los Ojos* en Ciudad Real desde el 2012.

La mezcla de ocio y música que propician las colonias musicales llegó igualmente a las escuelas de música, realizando éstas su propia adaptación y promoviendo fines de semana en una casa de colonias en la que se organizaban ensayos de orquestas, bandas y grupos de alumnos de la propia escuela. Estas actividades, a pesar de resultar muy interesantes pedagógicamente, no las englobamos dentro de las colonias, al carecer de la guía de monitores en el tiempo libre.

### **3.2.4. Las colonias musicales en la actualidad**

#### **3.2.4.1. Desarrollo de las colonias musicales actuales**

Todo lo que hemos visto hasta ahora es o bien un relato histórico o bien unas afirmaciones basadas en una fundamentación teórica. En cualquier caso, y para conocer las colonias musicales en la actualidad debemos observar las colonias musicales que se realizan en la actualidad. Para dicha observación hemos recurrido a una búsqueda y análisis de información, como hemos descrito en el apartado 2.1., basada en unas fichas de características técnicas que nos puedan orientar en esta concreción de la actualidad.

Expondremos en primer lugar los datos relativos a la última edición de cada colonia, que en algunos casos no serán los correspondientes al verano del 2013 ya que a causa de la situación económica que sufre el país en estos últimos años, algunas colonias no han realizado ninguna actividad en dicho año.

En ese mismo sentido, y al considerar que dicha situación económica está alterando bruscamente las características técnicas de las colonias musicales en la actualidad, realizamos igualmente un estudio evolutivo desde el año de la entrada en vigor del euro. A los datos de dicha evolución, iremos incluyendo las colonias

según hayan ido surgiendo, en el caso de que sean posteriores o sus organizadores no dispongan datos.

En cualquier caso, y tal como vimos en el apartado 2.1.2., los cuestionarios que hemos utilizado para describir las características y evolución de las colonias que se ofertan en la actualidad contienen, por orden, referencias al nombre de la colonia, la provincia y comunidad autónoma en la que se realizan, el espacio físico en el que se realizan, el número de ediciones que se han realizado, la entidad organizadora, la coordinación del tiempo libre y coordinación musical, las actividades que se realizan, los destinatarios de cada colonia, los conocimientos musicales previos que deben tener dichos destinatarios, los instrumentos que se estudian en las colonias, la estructura de las clases de música y la realización de conciertos en la colonia. Seguidamente, y para poder sacar conclusiones respecto a la evolución de las colonias musicales, se hacen referencias a la duración de las colonias, las horas diarias de clase, el número total de alumnos, el número total de profesores, el número total de alumnos y por último, el precio de cada colonia.

Hemos analizado las respuestas ofrecidas por las personas de contacto de cada colonia, ordenando las mismas según el año de inicio que dichas personas de contacto pusieron en cada ficha, posteriormente, les hemos otorgado un número correlativo para poder simplificar la lectura de los gráficos y datos que aparecen en este apartado. En el caso de que varias colonias hayan empezado el mismo año, las hemos organizado por orden alfabético<sup>251</sup>. De la misma forma, y en el caso de que la colonia ofrezca varios turnos y sea relevante para la información que estemos reflejando, separemos cada uno de los turnos enumerándolos con letras.

Comenzamos analizando la denominación de cada actividad, y tal como observamos en la siguiente tabla, la terminología empleada varía mucho, usando indistintamente palabras como *campamento*, *curso* o *colonia* u otros nombres que no tienen nada que ver con la descripción, pero sí responde a intereses publicitarios. A pesar de esto seguiremos usando el nombre genérico de colonia al considerarlo el más adecuado, y poder favorecer de esta forma la lectura.

---

<sup>251</sup> Todos los datos y nombres son transcripciones, o en su caso traducciones, literales de los datos y nombres proporcionados por la organización de cada colonia.



Nombre	
1	Cantarelles d'estiu
2	Colònies musicals i curs de música per a joves
3	Camp musical
4	Estades de música l'Estiu és teu
5	Academia de Verano de Música de Graus
6	Campamento Flauta Mágica
7	Colònies per a joves intèrprets de Folk
8	Curso de orquesta y música de cámara
9	MuVICAMP
10	Campamento de inglés, música y naturaleza "Ad Libitum"
11	Curso-campamento "Música y mar"
12	A 12 Cordes
13	Colònies musicals Puigpardines
14	Al son del molino
15	Curso musical de técnica e interpretación "Valencia de Don Juan"
16	Rockcamp
17	Colonia musical de Solórzano
18	Colònies Musicals de Can Pere
19	Colonias musicales y curso de música moderna y flamenco de Villarubia de los Ojos

TABLA 3.11. Denominación de las colonias de música

Respecto a la Comunidad y provincia en la que se organizan, tal como habíamos comentado, y ahora comprobamos, las colonias están extendidas por todo el territorio estatal, a pesar de que en Cataluña siguen estando más presentes. En cualquiera de los casos, y revisando toda la oferta existente, podemos afirmar que todas las Comunidades Autónomas disponen de al menos una colonia musical o en su defecto un curso de música. A pesar de esto, y si nos centramos en las colonias musicales, dicha existencia en casi todas las Comunidades, no deja de ser un espejismo, ya que si realizamos una revisión de los datos obtenidos de otro tipo de actividades musicales que se desarrollan fuera del curso lectivo, observamos que hay Comunidades Autónomas en las que esta práctica no es habitual, mientras que

hay otras comunidades, y en especial Cataluña, en las que es muy habitual encontrarse con escuelas de música que organizan sus propias colonias, en las que únicamente participan los alumnos de dicha escuela y generalmente no incluyen monitores de tiempo libre, pero que no por ello, dejan de tener los mismos objetivos pedagógicos que desarrollaremos en el apartado 4.2.3., aunque con las limitaciones derivadas de no incluir los señalados monitores.

Comunidad Autónoma y provincia donde se realizan	
1	Cataluña (Lleida)
2	Cataluña (Barcelona)
3	Islas Baleares (Ibiza)
4	Cataluña (Tarragona)
5	Aragón (Huesca)
6	Andalucía (Málaga)
7	Cataluña (Lleida)
8	Castilla y León y Asturias (Itinerante por diferentes provincias)
9	Extremadura (Cáceres)
10	Castilla la Mancha (Albacete)
11	Andalucía (Cádiz)
12	Cataluña (Lleida)
13	Cataluña (Girona)
14	Castilla y León (Segovia)
15	Castilla y León (León)
16	Castilla y León (Soria)
17	Cantabria
18	Cataluña (Barcelona)
19	Castilla la Mancha (Ciudad Real)

TABLA 3.12. Comunidad autónoma y provincia de realización de las colonias de música

Situamos las colonias que aquí reflejamos en el mapa para observar claramente su distribución a nivel estatal, en la cual podemos comprobar como la mayoría de las colonias se realizan en la mitad norte.



FIGURA 3.1. Colonias musicales actuales situadas en el mapa de España

Reflejamos en la siguiente tabla el lugar físico concreto en el que se realizan las colonias musicales. Si unimos estos datos, en los cuales observamos como todas las colonias, a excepción de *Rockcamp*, son realizadas en lugares destinados para tal propósito como albergues, casas de colonias o colegios, con la denominación vista en la TABLA 3.11., comprobamos como los nombres con las que estas colonias están publicitadas no son correctas, ya que nos encontramos terminologías como *campamento*, *campus* o *curso* además de otros nombres que buscan únicamente una denominación atractiva desde el punto de vista publicitario, como es el caso de *Al son del molino*. En el apartado 3.1.7. vimos cual es la terminología concreta que dichas actividades deben tener, basándonos en el lugar donde se realiza cada actividad, por lo que consideramos que las denominaciones ofrecidas los organizadores que aquí hemos incluido, y que no incluyen la denominación de

“colonia”, pueden llevar a una mala interpretación por parte del público asistente<sup>252</sup>.

En cualquier caso, al realizarse dichas colonias en albergues y en algún caso, disponiendo de instalaciones exteriores para realizar las clases de música, las características y normativas generales que rigen el funcionamiento de las colonias musicales, son las comentadas en el apartado 3.1.4.3.

Lugar donde se realizan	
1	Tradicionalmente en la Casa de Colònies Plana-Franc en Tírvia. Los últimos tres años en diferentes albergues
2	Col·legi Residència Pive
3	Casa de Colonies “Can Tomeu”- CEIP Can Raspalls- Hotel Don Toni
4	Albergue Jaume I. L’Espluga de Francolí
5	Albergue Municipal de Graus- IES Baltasar Gracián- Casa de cultura de Graus
6	Casa Diocesana de Espiritualidad
7	Escola folk del pirineu
8	Diferentes albergues y casas de colonias
9	“La Casa Verde”
10	C.E.A. (Centro de Educación Ambiental) “La Dehesa”
11	Centro de Recursos Ambientales “Coto de la Isleta”
12	Casa de Colònies Montsant de Vilaller (Alta Ribagorça)
13	Veinat de Puigpardines. Casa de Colònies
14	Granja Escuela “La Universal”
15	Colegio PP. Agustinos de Valencia de Don Juan
16	Campamento Juvenil Sotolengo
17	Albergue Juvenil Gerardo Diego
18	Can Pere de la Plana
19	Ayuntamiento de Villarubia de los Ojos del Guadiana

TABLA 3.13. Lugar donde se realizan las colonias de música

<sup>252</sup> Por otro lado, en conversaciones privadas con uno de los organizadores que cumplimentó nuestras fichas de características técnicas, nos argumentaba esta contradicción en la terminología con una referencia temporal y un intento de cambiar la posible imagen despectiva que la palabra “colonia” puede tener al llevar implícitas connotaciones históricas relacionadas con la política.

Respecto al número de ediciones que se han realizado de cada colonia musical<sup>253</sup>, a pesar de ser una tipología que como vimos en el apartado 3.2.2. tiene una madurez, encontramos una curva exponencial en la creación de nuevas colonias musicales en los últimos diez años, además de observar cómo otras actividades musicales que antes podíamos incluir en la categoría de cursos o similares, se van decantando hacia la modalidad de colonia musical, como es el caso de *Camp musical*, que empezó siendo colonia, se decantó hacia la modalidad de curso, y desde el 2011 opta por la pernociación y el uso de monitores de tiempo libre en su organización. De la misma forma, observamos la creación de colonias que incluyen la tipología de curso, como es la de más reciente creación, *colonias musicales y curso de música moderna y flamenco de Villarubia de los Ojos*.

En cualquier caso, las colonias actuales que aquí analizamos muestran una horquilla entre los 46 y los 2 años de antigüedad. La moda se establece en los 10 años, mientras que la media se sitúa en los 11 años y medio de antigüedad.

### Nº de ediciones

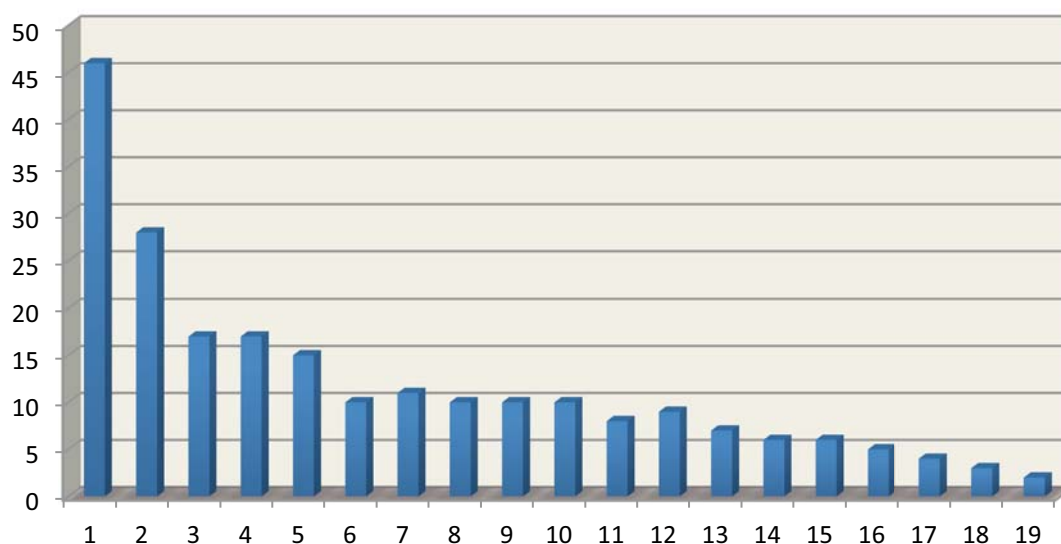


FIGURA 3.2. Número de ediciones de las colonias de música

<sup>253</sup> Como comentamos al principio de este apartado, no todas las colonias realizaron alguna actividad en el 2013, por lo que para poder realizar un estudio más exacto en el sentido de la antigüedad de las colonias, usaremos los datos referidos a la última colonia realizada.

Como podemos comprobar en la siguiente tabla, la mayoría de propuestas surgen desde la iniciativa privada, y en concreto desde una iniciativa musical. En cualquier caso, no debemos olvidar que varias de estas propuestas cuentan con apoyo público en su financiación, lo cual hace que el coste de las colonias musicales para el público asistente, se reduzca sensiblemente.

Organización	
1	Orfeó Lleidatà
2	L'Escola de Música de Barcelona
3	Equipo del Taller de Flauta Dolça Albarca
4	Agència Catalana de Juventut (ACJ) y Xarxa Nacional d'Albergs de Catalunya (Xanascat)
5	Ayuntamiento de Graus
6	Fundación Mozart
7	Asociación Cultural Tram
8	Escuela Municipal de Música de Tordesillas
9	Excmo. Ato. De Villamar y Escuela Municipal de Música de Villamayor
10	Escuela de Música Isabel Arteaga
11	C.R.A. "Coto de la Isleta" y Ayuntamiento del Pto. De Santa María
12	Orfeó Lleidatà
13	L'Escola de Música de Palafrugell
14	Empresa Servimúsica
15	Asociación Musical Orquesta Ibérica
16	Acampalia Ocio S.L.
17	Gobierno de Cantabria, Jovenmanía
18	Can Pere Cooperativa S.L.
19	Asociación Cultural FEMUVI

TABLA 3.14. Organización de las colonias de música

Respecto a la coordinación musical y de tiempo libre de la colonia, en la mayoría de los casos está separada de la coordinación de tiempo libre, y en tres de las colonias, el tiempo libre se gestiona directamente por los albergues, o las instituciones responsables de los mismos, en los que se realizan las colonias.

Coordinación musical y coordinación del tiempo libre	
1	Coordinación musical y de tiempo libre a cargo de l'Orfeó Lleidatà
2	Coordinación musical y de tiempo libre a cargo de l'Escola de Música de Barcelona
3	La coordinación de la parte musical corre a cargo de Laia Tur Saura y coordinación del tiempo libre a cargo de el Taller de Flauta Dolça
4	Tanto la coordinación musical como del tiempo libre corren a cargo de la Institución Cultural del CIC
5	La coordinación musical corre a cargo de la Escuela de Música de Graus y el tiempo libre a cargo del Ayuntamiento de Graus
6	Coordinación musical a cargo de la Fundación Mozart, la coordinación de tiempo libre no se especifica
7	Tanto la música como el tiempo libre son coordinados por l'Escola Folk Pirineu
8	La coordinación musical corre a cargo de la Escuela Municipal de Música de Tordesillas y la parte del tiempo libre a cargo de varios monitores titulados
9	Coordinación musical a cargo del director de la Escuela y la Banda Municipal de Música y el tiempo libre a cargo de la Concejala-Delegada de Cultura del Excmo. Ayto. de Villamayor
10	La coordinación musical corre a cargo de la Escuela de Música Isabel Arteaga y la coordinación del tiempo libre a cargo de C.E.A. "la dehesa"
11	Coordinación musical a cargo de Álvaro Serrano Calleja y Arturo Liesa Monclús, mientras que la coordinación del tiempo libre está organizada por los monitores y administración del Centro de Recurso Medioambientales "Coto de la Isleta"
12	Coordinación musical y de tiempo libre a cargo de l'Orfeó Lleidatà
13	La coordinación de la parte música corre a cargo de l'Escola de Música de Palafrugell. La coordinación del tiempo libre no está especificada
14	Coordinación musical a cargo de la plantilla de profesores de música de la empresa Servimúsica y la coordinación del tiempo libre a cargo de los monitores de la granja-escuela.
15	Coordinación musical a cargo de la Asociación Musical Orquesta Ibérica y coordinación de tiempo libre a cargo de monitores especializados
16	Tanto la coordinación musical como la de tiempo libre corren a cargo de Acampalia Ocio S.L.
17	Coordinación musical a cargo de Diego Calderón y la coordinación del tiempo libre a cargo de una empresa elegida a concurso público
18	Coordinación musical a cargo de Jaume Safont y de tiempo libre a cargo de Maravillas Jiménez
19	Coordinación musical a cargo de Miguel Gallego y de tiempo libre a cargo de una monitora especializada

TABLA 3.15. Coordinación musical y coordinación del tiempo libre

En todos los casos las colonias realizan actividades musicales y de tiempo libre. Como podemos observar, en muchos casos combinan éstas con diferentes actividades dirigidas a la creación artística, ya sea preparación escénica, coreografías, etc.

Actividades	
1	Actividades de canto coral y actividades de tiempo libre
2	Clases de música y actividades de tiempo libre
3	Conjunto de música moderna, orquesta de música clásica y contemporánea, danza, teatro, actividades interdisciplinarias dirigidas a la creación y montaje de la <i>performance</i> final, excursiones y actividades de tiempo libre
4	Clases de música, actividades relacionadas con el miedo escénico, informática musical, etc. y actividades de tiempo libre (juegos, excursiones, piscina, etc.)
5	Clases de música, actividades lúdicas, juegos, excursiones, visitas al patrimonio cultural y natural de la zona, deportes...
6	Ensayos de orquesta, clases colectivas e individuales y actividades de tiempo libre
7	Ensayos para el concierto, trabajos escenográficos, bailes, excursiones y juegos
8	Clases de música en grupos seccionales, orquesta, música de cámara, actividades de tiempo libre, talleres, piscina, juegos, excursiones y conciertos
9	Clases de música, actividades y talleres de tiempo libre, juegos y veladas nocturnas y excursiones al municipio
10	Clases de música (individuales, música de cámara, coro, conjunto instrumental, montaje de fragmentos musicales con canto y danza), actividades de naturaleza y clases de inglés
11	Tienen igual relevancia las actividades musicales (clases individuales, de grupo, de conjunto, asistencia a conciertos, actividades musicales en la "calle"...), como las no musicales (juegos, talleres formativos relacionados con el medio ambiente...)
12	Clases individuales de instrumento, cámara y orquesta, y actividades de tiempo libre
13	Clases de música, conjuntos corales e instrumentales, excursiones, piscina, juegos, etc.
14	Clases de música, actividades de tiempo libre (juegos y excursiones) y actividades medioambientales: granja, establo, reciclaje, etc.
15	Clases de música, talleres artísticos y actividades de tiempo libre (talleres, juegos, etc.)
16	Taller de instrumento y otros talleres musicales como baile, composición, historia del Rock, técnica de sonido, estética y lenguaje musical y <i>lipdub</i> . Actuaciones en directo sobre un escenario profesional. Actividades lúdicas como grandes juegos, veladas, gymkanas, talleres manuales y creativos, actividades de aventura, etc.
17	Clases de música, actividades de miedo escénico, informática musical, etc. y actividades de tiempo libre (juegos, excursiones y actividades multideportivas)
18	Clases de música y actividades de tiempo libre
19	Clases de música, actividades de tiempo libre y varios conciertos

TABLA 3.16. Actividades en las colonias



En la siguiente tabla podemos observar que la oferta de colonias está dirigida a un alumnado con edades comprendida entre los 6 y los 17 años, aunque, y como veremos en el apartado 4.2.2.4, no se trata de una distribución uniforme de las mismas. Este dato de la edad de los alumnos condiciona en gran medida el funcionamiento de la colonia musical, ya que reunimos en el mismo espacio físico y temporal, a alumnado en diversos procesos de maduración, supone un reto extra para los monitores de tiempo libre, ya que son estos los encargados directos de fomentar la convivencia, lo que en algunos casos resulta una tarea que requiere un gran esfuerzo, ya que, como ejemplo, organizar actividades en las que estén involucrados niños de 6 años y adolescentes de 17 y todos ellos se sientan bien con dichas actividades, no es una tarea sencilla.

Por otro lado, como hemos comentado, hay casos en los que hay asistentes mayores de edad, que justificamos como una forma de poder completar las plazas en los casos en los que sobren estas. Este es un caso especial, ya que la normativa referente a los menores de edad es muy estricta en el tema de convivencia, no pudiendo compartir los espacios destinados a pernoctar los menores y los mayores de edad.

Destinatarios	
1	Niños y niñas de 8 a 17 años
2	Sin concretar
3	Chicos y chicas de 8 a 17 años interesados por al menos una de las siguientes disciplinas artísticas: música clásica o contemporánea, música moderna, danza o teatro, escogiendo así una de las disciplinas como especialidad y las demás como complementarias. Se ofertaran 30 plazas para alumnos que se quieran quedar a dormir de 12 a 16 años. Con un total de 50 plazas ofertadas
4	Chicos y chicas desde los 6 hasta los 17 años repartidos en cuatro turnos: Primer turno: chicos y chicas de 8 a 17 años Segundo turno: chicos y chicas de 6 a 12 años Tercer turno: chicos y chicas de 9 a 17 años Cuarto tueno: chicos y chicas de 9 a 17 años
5	Alumnos de todos los niveles, niños, jóvenes, profesores y otras personas interesadas.
6	Niños a partir de segundo de grado elemental
7	Sin concretar
8	Chicos y chicas a partir de los 8 años
9	Chicos y chicas desde los 6 hasta los 17 años
10	Niños y niñas de 7 a 14 años
11	Chicos y chicas desde los 6 años. Se admiten también adultos
12	Alumnos de violín, viola y violonchelo de 8 a 17 años
13	Niños y niñas entre 8 y 14 años
14	Chicos y chicas desde los 8 hasta los 14 años
15	Chicos y chicas desde los 8 hasta los 20 años
16	Chicos y chicas desde los 10 a los 17 años
17	Chicos y chicas entre 12 y 17 años
18	Chicos y chicas entre 8 y 13 años
19	Sin concretar

TABLA 3.17. Destinatarios de las colonias de música

Como observamos en la tabla 3.18. existen colonias para todos los niveles, comenzando con alumnos sin conocimientos previos. En función de la edad máxima permitida, a pesar de que en tres de las colonias admiten mayores de

edad, el nivel máximo se sitúa en los últimos cursos del grado profesional. En cualquier caso, este aspecto lo concretaremos en el apartado 4.2.2.4.

Conocimientos musicales previos	
1	Sin requisitos mínimos
2	Sin especificar
3	Ningún requisito mínimo
4	Según los turnos: Primer turno: mínimo un año de instrumento Segundo turno: sin requisitos previos Tercer turno: mínimo dos años de instrumento Cuarto turno: mínimo dos años de instrumento
5	Se establecen tres niveles: elemental, medio y superior
6	A partir de 2º de grado elemental
7	Mínimo dos años de instrumento
8	Dos cursos de instrumento
9	Sin requisitos para el primer grupo, de dos a cuatro años para el segundo y más de tres años de estudio para el tercero
10	Sin requisitos mínimos
11	En principio estar iniciado en el instrumento, aunque el curso se nutre de alumnos de final de enseñanzas elementales y principio de enseñanzas profesionales
12	Mínimo dos años de instrumento
13	Sin requisitos previos
14	Sin requisitos previos. Se admiten alumnos para los que el campamento es una iniciación a la música
15	Un año de instrumento
16	Sin requisitos previos
17	Mínimo dos años de instrumento
18	Mínimo un año de instrumento
19	Mínimo un año de instrumento

TABLA 3.18. Conocimientos musicales previos

Como aquí observamos, en muchos casos en las colonias musicales hay cabida para todos los instrumentos, y aunque predominan las colonias de orientación clásica, existen colonias en las que conviven esta tipología con la música moderna. Dicha

mezcla de instrumentos y estilos está considerado como algo beneficioso de cara al aprendizaje del alumnado<sup>254</sup>, además de coincidir con una de las características que presenta la educación no formal, tal como veremos en el apartado 4.1.1., ya que en los últimos años observamos como la enseñanza de la música moderna está en un proceso de implantación por parte de algunos conservatorios. Podemos observar igualmente que hay para colonias orientadas a la música tradicional.

Instrumentos	
1	Variable según los años, ya que depende del alumnado inscrito
2	Instrumentos propios de la música clásica
3	Todos los instrumentos de música clásica, moderna y tradicional
4	Todos los instrumentos de música clásica, moderna y tradicional
5	Violín, oboe, flauta y fagot
6	Instrumentos de orquesta
7	Instrumentos propios de la música tradicional
8	Instrumentos propios de la orquesta clásica
9	Todos los instrumentos de la música clásica y moderna
10	Piano, guitarra clásica y eléctrica, clarinete, trompeta, percusión, bajo eléctrico, flauta travesera, violonchelo, viola, violín y armónica
11	Guitarra, piano, violín, viola y violonchelo
12	Violín, viola, violonchelo y flauta travesera
13	Piano, cuerda, viento y percusión
14	Todos los instrumentos propios de la música clásica
15	Instrumentos propios de la música clásica más el travesero barroco
16	Guitarra eléctrica, bajo, batería, teclado y voz
17	Cualquier instrumento de la música clásica, moderna y tradicional
18	Violín, viola, violonchelo y contrabajo
19	Todos los instrumentos de música clásica y moderna

TABLA 3.19. Instrumentos en las colonias

<sup>254</sup> LEY, B. (2004). The dynamics of group teaching. En MARKS, A. (Ed.). *All together! Teaching music in groups*, pp. 4-11. Londres: The Associated Board of the Royal Schools of Music.

Como podemos observar, todas colonias realizan clases colectivas y algunas, como es el caso de la 1, 2 4, 5 y 12, ofrecen además clases individuales. Por otro lado, desde esta investigación, valoramos de una forma muy positiva, la inclusión de “actividades musicales” organizadas fuera de las clases de música, ya que en ellas se posibilita trabajar por parte del profesorado, temas que no se encuentran espacio en otras situaciones dada su especificidad, siendo además, una forma de dar una continuidad a las clases de música relacionándolas con las actividades de tiempo libre, es por eso, que actividades como superación del miedo escénico, en una colonia musical donde realizan conciertos, en algunos casos diarios, es un espacio idóneo para trabajar dicha actividad. Además, hemos observado la inclusión de actividades encaminadas a fomentar la motivación de cara al estudio musical por parte de los alumnos, además de la característica de colectividad de las clases, lo cual se ve reflejado en los resultados obtenidos, como veremos en el apartado 4.2.2.4. Además de todas estas actividades, y tal como hemos observado en el apartado 3.1.6., existe un constante desarrollo artístico en las colonias, sean éstas de la especificidad y orientación que sean.

Estructura de las clases de música	
1	Ensayos corales e instrumentales
2	Clases colectivas e individuales
3	<p>Irá en relación al alumnado, el profesor y la actividad (creación, interpretación, improvisación, interdisciplinar...)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pequeño calentamiento y afinación del grupo.</li> <li>- Presentación del nuevo tema, pieza o actividad.</li> <li>- Ensayo global y por partes, en función de las dificultades.</li> </ul> <p>Según sea el objetivo de la sesión focalizaremos el trabajo en la interpretación, la creación o la improvisación.</p>
4	Clases colectivas según el grupo al que los alumnos se han inscrito. Todos juntos en alguna de las actividades organizadas, ya sea orquesta o coro
5	Clases individuales y colectivas
6	Ensayos de orquesta. Se establecen dos orquestas según niveles
7	Ensayos colectivos por secciones
8	Ensayos seccionales, grupos de cámara, estudio personal y todos juntos en orquesta y coro
9	Clases colectivas divididas en tres niveles, más una general e individuales
10	Clases individuales, colectivas y de conjunto
11	Clases individuales (por especialidades), clases de grupo (formaciones homogéneas) y clases de cámara-orquesta. Todo se organiza en función del número de participantes, niveles, etc. Una vez cerrado el plazo de inscripción se organizan los grupos y/o formaciones por niveles aproximados. Un mes antes, aproximadamente, se envía el material a los chicos/as para su preparación personal
12	Grupo de pequeños, medianos y grandes. Clases, ensayos de cámara y orquesta
13	Clases colectivas
14	Mayoritariamente clases colectivas en grupos de cámara o todos los alumnos juntos en clase de conjunto coral. También, pero en menor medida, clases individuales o por instrumento
15	Clases individuales, música de cámara, orquesta/banda/ <i>ensemble</i> y lenguaje
16	Talleres generales de historia del rock, técnica de sonido, estética, etc. Con un máximo de 20 participantes. Talleres de cada instrumento con entre dos y diez participantes
17	Clases colectivas
18	Talleres de creatividad, música celta, juegos musicales y expresión corporal
19	Clases colectivas divididas por especialidad y combo

TABLA 3.20. Estructura de las clases de música

Los conciertos están muy presentes en las colonias musicales tal como podemos observar en la siguiente tabla. En el caso de las colonias 6 y 10, además, incluyen conciertos de músicos invitados. De la misma forma, las colonias 10, 12, 13 y 19, incluyen conciertos de los propios profesores.

Conciertos	
1	Concierto el último día de la colonia
2	El último día para el público en general
3	Los dos últimos días se hacen dos conciertos, uno en Ibiza y otro en Formentera
4	Concierto inaugural de los profesores. Conciertos cada noche de los propios alumnos para sus compañeros en el albergue. Concierto final para los familiares en el teatro de la localidad
5	El último día, para familiares y público en general
6	El último día del curso
7	Cada día, antes de cenar
8	Los tres o cuatro últimos días, tanto en el albergue como en lugares públicos de la localidad o localidades cercanas
9	Clases individuales y colectivas divididas en tres niveles más una general
10	El último día para los familiares en el salón de actos
11	Concierto de los profesores del curso-campamento. Concierto de algún artista invitado. Concierto de los alumnos el último día para el público en general
12	Concierto de alumnos solistas (los grandes), de música de cámara (pequeños y grandes) y orquesta (todos)
13	El último día, concierto para los padres
14	Todas las noches, de los propios alumnos para los demás, como solistas o haciendo música de cámara. También el último día el concierto para los padres
15	Concierto inaugural de profesores, y conciertos de profesores y alumnos los cuatro últimos días
16	El último día, para los padres
17	Varios conciertos durante la colonia por parte de los alumnos y de algún invitado. Dos para el público en general, uno en mitad de la colonia y otro el último día
18	Cada noche de 20 a 20:45 y el último día
19	A mitad de semana <i>jam session</i> con los profesores, otro día los alumnos de flamenco y el último día concierto de fin de curso donde participan todos.

TABLA 3.21. Conciertos en las colonias de música

En la siguiente tabla, y posteriores, reflejaremos los datos por años de cada colonia, ya que dichas características han ido cambiando en muchos casos año tras año. Como observaremos, las casillas en blanco corresponden a años en los que no se realizó la colonia, excepto en el caso de la colonia número 1, que no concretó algunos datos comprendidos entre los años 2002 y 2007.

Respecto a la duración de la colonia, si observamos los datos de la siguiente tabla y revisamos las fechas en las que se realizaron las colonias, observamos que en su mayoría, el principio o final de la misma coincidía con fin de semana o día festivo en la Comunidad Autónoma en la que se organizaba cada colonia, por lo que podemos presuponer que las duraciones de las mismas atienden a razones organizativas y no pedagógicas. A esto se le suma la realidad de que algunas colonias han ajustado la duración de las mismas para poder ofrecer un precio más económico.

Por otro lado, aunque en nuestro análisis de características genéricas de colonias realizada en el apartado 3.1.7., establecimos una duración mínima de dos días, observamos que en las colonias musicales, esta duración no es viable, como justificamos en el apartado 3.2.4.1. A pesar de que en las actividades similares organizadas por escuelas de música a la que únicamente asisten los alumnos de dicha escuela, es frecuente encontrarse con actividades de colonias de fines de semana. En cualquiera de los casos, en la actualidad, establecemos una duración media cercana a los 10 días.



Duración												
	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
1	3 turnos de 15 días	3 turnos de 15 días	3 turnos de 15 días	3 turnos de 15 días	3 turnos de 15 días	3 turnos de 15 días	3 turnos de 15 días	3 turnos de 15 días	2 turnos de 12 días	1 turno de 12 días	1 turno de 12 días	1 turno de 12 días
2							1 turno de 11 días	1 turno de 11 días	1 turno de 11 días	1 turno de 11 días	1 turno de 11 días	1 turno de 11 días
3	3 turnos de 4,6 y 9 días	3 turnos de 4, 6 y 10 días	1 turno de 8 días	1 turno de 9 días	1 turno de 10 días	1 turno de 10 días	1 turno de 10 días	1 turno de 10 días	1 turno de 11 días	1 turno de 10 días	1 turno de 6 días	1 turno de 6 días
4	2 turnos de 7 días	2 turnos de 7 días	2 turnos de 7 días	3 turnos de 7 días	5 turnos de 7 días	4 turnos de 7 días	4 turnos de 7 días	4 turnos de 7 días	4 turnos de 7 días	4 turnos de 7 días	4 turnos de 7 días	4 turnos de 7 días
5	2 turnos de 7 días	1 turno de 8 días	1 turno de 8 días	1 turno de 8 días	1 turno de 8 días	1 turno de 7 días	1 turno de 8 días	2 turnos de 6 y 8 días	1 turno de 7 días	1 turno de 7 días	1 turno de 7 días	1 turno de 7 días
6	1 turno de 8 días	1 turno de 8 días	1 turno de 8 días	1 turno de 8 días	1 turno de 8 días	1 turno de 8 días	1 turno de 8 días	1 turno de 8 días	1 turno de 8 días	1 turno de 8 días	1 turno de 8 días	
7	1 turno de 5 días	1 turno de 7 días	1 turno de 7 días	1 turno de 7 días	1 turno de 7 días	1 turno de 14 días	1 turno de 14 días	1 turno de 14 días	1 turno de 14 días	1 turno de 14 días	1 turno de 14 días	1 turno de 14 días
8	1 turno de 15 días	1 turno de 10 días	1 turno de 9 días	1 turno de 6 días	1 turno de 10 días	1 turno de 11 días	1 turno de 10 días	1 turno de 8 días	1 turno de 10 días			
9	1 turno de 9 días	1 turno de 9 días	1 turno de 9 días	1 turno de 9 días	1 turno de 9 días	1 turno de 9 días	1 turno de 9 días	1 turno de 9 días	1 turno de 9 días	1 turno de 9 días		
10			2 turnos de 15 días	2 turnos de 15 días	2 turnos de 15 días	2 turnos de 15 días	2 turnos de 15 días	2 turnos de 15 días	2 turnos de 15 días	1 turno de 15 días	1 turno de 15 días	1 turno de 15 días
11			1 turno de 7 días	1 turno de 7 días	1 turno de 7 días	1 turno de 7 días	1 turno de 7 días	1 turno de 7 días	1 turno de 7 días	1 turno de 7 días		
12				1 turno de 8 días	1 turno de 8 días	1 turno de 8 días	1 turno de 8 días	1 turno de 8 días	1 turno de 8 días	1 turno de 8 días	1 turno de 8 días	1 turno de 8 días
13				1 turno de 7 días	1 turno de 7 días	1 turno de 7 días	1 turno de 7 días	1 turno de 7 días	1 turno de 8 días	1 turno de 8 días	1 turno de 8 días	1 turno de 8 días
14						2 turnos de 7 días	1 turno de 9 días	1 turno de 11 días	1 turno de 13 días	1 turno de 9 días	1 turno de 9 días	1 turno de 9 días
15						1 turno de 10 días	1 turno de 10 días	1 turno de 10 días	1 turno de 10 días	1 turno de 10 días	1 turno de 10 días	1 turno de 10 días
16								3 turnos de 10 días	4 turnos de 12 días	4 turnos de 12 días	4 turnos de 12 días	4 turnos de 12 días
17									1 turno de 15 días	1 turno de 15 días	1 turno de 15 días	1 turno de 15 días
18										1 turno de 3 días	1 turno de 5 días	1 turno de 5 días
19											1 turno de 7 días	1 turno de 7 días

TABLA 3.22. Duración de las colonias de música

El número de horas que aquí hemos reflejado son la media diaria en lo que se supone un día normal de cada colonia. Si realizamos un gráfico con todos los datos obtenidos reflejando la media de horas de clase año tras año, observamos la tendencia en este sentido.

Horas de clase diarias												
	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
2						5,5	5,5	5,5	5,5	5,5	5,5	5,5
3	6,5	6,5	7	7	7	7	7	7	7	6	6	6
4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5,5	5,5	5,5
5	6	6	6	7	7	7	8	8	7,5	7,5	7,5	7,5
6	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	
7	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8
8	9	9	6	8	8	7	8	7,5	6			
9	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5		
9			4,5	4,5	4,5	4,5	4,5	4,5	4,5	4,5	4,5	4,5
10			4,5	4,5	4,5	4,5	4,5	4,5	4,5	4,5	4,5	4,5
11			5,5	5,5	5,5	5,5	5,5	5,5	5,5	5,5		
12				4-6	4-6	4-6	4-6	4-6	4-6	4-6	4-6	4-6
13				4	4	4	4	4	4	4	4	4
14						4	4	4	4	4	4	4
15						8,5	8,5	8,5	8,5	8,5	8,5	8,5
16								5	5	5	5	5
17									5	4	4	4
18										4	4	4
19											7	6

TABLA 3.23. Horas de clase de música diarias

Si realizamos una media de las horas diarias de clase, podemos observar que a pesar de no existir una progresión constante debido a las diferentes colonias que han ido apareciendo durante los años que aquí reflejamos, la tendencia es a reducir las horas de clase diarias, pasando de las casi 6 horas y media en el 2002 a las 5 horas y media en las colonias del 2012. En cualquier caso, el número de horas totales es muy superior a lo que alumnos de la edad que contempla las colonias musicales están acostumbrados a trabajar con su instrumento.

### Media de horas diarias

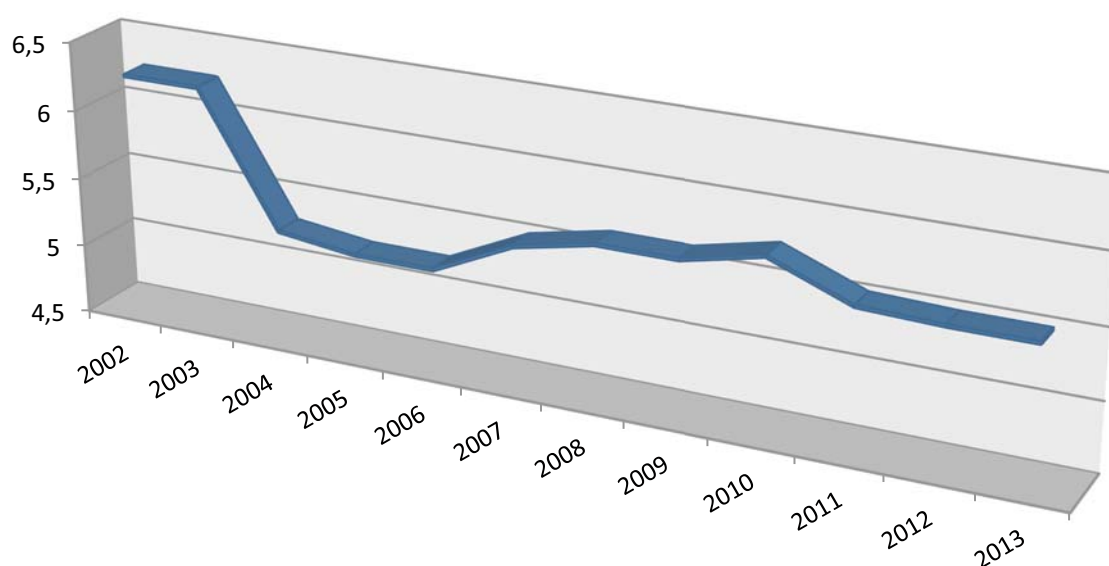


FIGURA 3.3. Media de horas de clase de música diarias

En la siguiente tabla hacemos una referencia al número de alumnos que ha habido en cada colonia en los diferentes años.

Número total de alumnos												
	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
1	150	150	150	150	150	150	150	150	90	60	63	60
2							68	73	70	62	36	39
3	92	92	34	47	70	70	70	70	77	60	36	45
4	265	282	330	417	549	570	545	507	503	385	392	313
5	37	51	51	53	39	59	77	77	86	70	55	60
6	55	65	65	67	60	76	85	70	99	75	45	
7	17	34	52	60	94	112	120	132	135	142	130	130
8	120	90	80	35	40	38	35	40	90			
9	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60		
10			21	21	21	21	21	21	21	21	30	22
11			24	25	23	22	25	23	25	18		
12				15	25	45	45	45	45	46	39	37
13				18	24	52	52	26	45	60	17	27
14						28	57	48	57	44	28	18
15						78	132	149	114	121	94	120
16								94	180	248	300	320
17									19	32	28	34
18										40	50	20
19											13	28
<b>Nº total</b>	796	824	867	968	1155	1381	1542	1585	1716	1544	1356	1273

TABLA 3.24. Número total de alumnos

Para poder observar mejor la tendencia en el número de alumnos, realizamos otra tabla en la que reflejamos, porcentualmente, los cambios de cada colona entre un año y otro<sup>255</sup>.

<sup>255</sup> Para facilitar la lectura, eliminaremos los decimales en esta tabla, redondeando al número entero más cercano.

Evolución porcentual en el número de alumnos											
	2002 al 2003	2003 al 2004	2004 al 2005	2005 al 2006	2006 al 2007	2007 al 2008	2008 al 2009	2009 al 2010	2010 al 2011	2011 al 2012	2012 al 2013
1	=	=	=	=	=	=	=	-40%	-30%	+5%	-5%
2							+7%	-4%	-11%	-42%	+8%
3	=	-63%	+39%	+49%	=	=	=	+10%	-22%	-40%	+25%
4	+6%	+17%	+26%	+31%	+4%	-4%	-7%	-1%	-23%	+4%	-25%
5	+38%	=	+4%	-26%	+51%	+30%	=	+12%	-18%	-21%	+9%
6	+19%	=	+3%	-10%	+27%	+12%	-18%	+41%	-24%	-40%	
7	+100%	+53%	+15%	+57%	+19%	+7%	+10%	+2%	+5%	-8%	=
8	-25%	-11%	-56%	+14%	-5%	-8%	+14%	+125%			
9	=	=	=	=	=	=	=	=	=		
10			=	=	=	=	=	=	=	+30%	-27%
11			+4%	-8%	-4%	+14%	-8%	+8%	-28%		
12				+67%	+44%	=	=	=	+2%	-15%	-5%
13				+33%	+116%	=	-50%	+73%	+33%	-72%	+59%
14						+103%	-15%	+19%	-17%	-36%	-36%
15						+69%	+13%	-23%	+6%	-22%	+28%
16								+91%	+38%	+20%	+6,6%
17									+68%	-12%	+21%
18										+25%	-40%
19											+115%

TABLA 3.25. Evolución porcentual en el número de alumnos

Realizamos una media porcentual año a año en la que podemos observar la tendencia en el número de alumnos en las colonias teniendo en cuenta el número de estas.

### Evolución media porcentual del número de alumnos

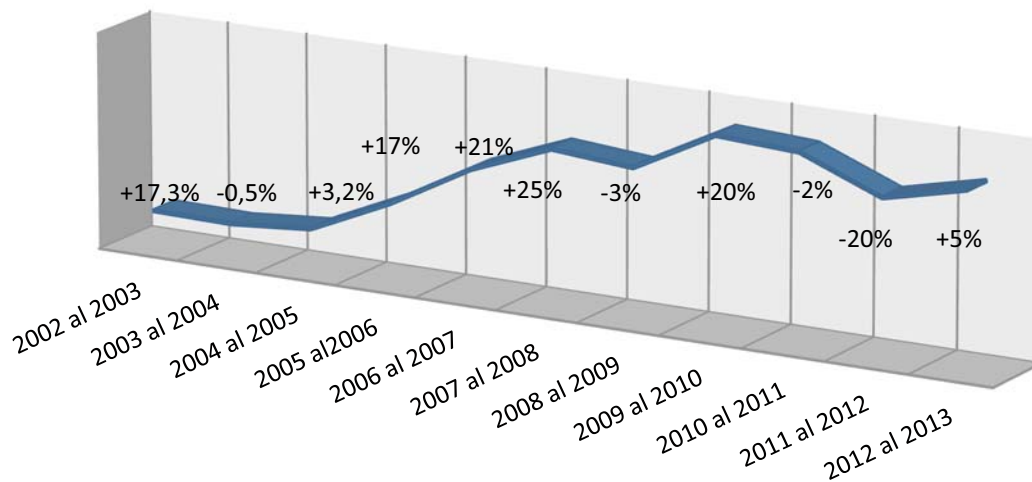


FIGURA 3.4. Evolución media porcentual del número de alumnos

Como podemos observar, la tendencia es desigual año tras año, influyendo mucho en la media porcentual las colonias de reciente creación, como es el caso de *Rockcamp* o las *colonias musicales y curso de perfeccionamiento de Villarrubia de los Ojos*. En cualquier caso, desde el 2002 se observa, en general, un crecimiento porcentual en el número de alumnos hasta el año 2010, en el cual se refleja un descenso que continua en el siguiente año. Dicho descenso, unido a la retirada de ayudas por parte de diferentes entidades, ha motivado la desaparición de diversas colonias en los últimos dos años<sup>256</sup>. Como observamos, los datos del 2012 son muy negativos, con una disminución del 19,9% en el número de alumnos. A pesar de eso, la curva de evolución vuelve a cambiar ligeramente su orientación, ya que a pesar de que el número de alumnos es menor, pero las colonias más reducidas han incrementando el número de inscritos.

Respecto al número de profesores, y tal como podemos observar en la siguiente tabla, hay colonias que mantienen fijo dicho número a pesar del número de alumnos matriculados, debido, básicamente, a que cuentan con un claustro de profesores independiente de la propia colonia, los cuales son siempre contratados.

<sup>256</sup> Así por ejemplo, el Gobierno de Cantabria retiró la subvención para 13 de sus 20 colonias, entre las cuales no se encontraba la colonia de música, en el 2013, eliminando dicha subvención en el 2014 para el resto de las colonias, desapareciendo de esta forma las colonias de música.

Realizamos la ratio correspondiente al número de alumnos respecto al número de profesores para observar la tendencia de cada colonia<sup>257</sup>.

Número total de profesores												
	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
<b>1</b>	6	6	6	4	6	6	5	6	3	2	2	2
<b>2</b>							6	6	6	6	6	6
<b>3</b>	9	7	8	11	13	15	13	11	11	8	5	5
<b>4</b>	25	35	30	35	45	55	51	50	35	29	31	27
<b>5</b>	9	6	6	5	5	5	10	7	8	8	7	7
<b>6</b>	10	14	16	16	16	18	18	18	22	16	16	
<b>7</b>	3	5	5	6	20	21	23	23	23	23	20	15
<b>8</b>	18	14	10	5	10	8	8	8	12			
<b>9</b>	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6		
<b>10</b>			3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
<b>11</b>			7	7	7	7	7	7	7	6		
<b>12</b>				2	3	6	6	6	6	6	6	6
<b>13</b>				6	6	6	6	6	6	6	6	5
<b>14</b>						5	6	5	6	5	5	4
<b>15</b>						10	20	21	17	19	18	21
<b>16</b>								12	18	20	15	16
<b>17</b>									3	5	4	4
<b>18</b>										4	5	3
<b>19</b>											4	7
<b>Nº total</b>	86	93	97	106	140	171	188	195	192	172	153	131

TABLA 3.26. Número total de profesores

En la siguiente tabla reflejamos la ratio alumnos/profesor donde se observan mejor las diferencias entre las colonias en este aspecto, ya que las ratios son muy diferentes entre unas y otras, e incluso en los diferentes años de la misma colonia.

<sup>257</sup> Para facilitar la lectura, eliminaremos el segundo decimal en esta tabla, redondeando al primer decimal más cercano.

Ratio de alumnos/profesor												
	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
1	25	25	25	37,5	25	25	30	25	30	30	31,5	30
2							11,3	12,2	11,7	10,3	6	6,5
3	10,2	13,1	4,2	4,3	4,5	3,5	4,5	5,5	4,5	5	6,8	9
4	10,6	8	11	11,9	12,2	10,3	10,7	10,1	14,4	13,3	12,6	11,6
5	4,1	8,5	8,5	10,6	8,2	11,8	8,7	11	10,7	10,7	7,8	8,6
6	5,5	4,6	4	4,2	3,7	4,2	4,7	3,9	4,5	4,7	2,8	
7	5,6	6,8	10,4	10	4,7	5,3	5,2	5,7	5,9	6,2	6,5	8,7
8	6,7	6,4	8	7	4,4	4,7	4,4	5	7,5			
9	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10		
10			7	7	7	7	7	7	7	7	10	7,3
11			3,4	3,6	3,3	3,1	3,6	3,3	3,6	3		
12				7,5	8,3	7,5	7,5	7,5	7,7	7,6	6,5	6,2
13				3	4	8,7	8,7	4,3	7,5	10	2,8	5,4
14						5,6	9,5	9,6	9,5	8,8	5,6	4,5
15						7,8	6,6	7,1	6,7	6,4	5,2	5,7
16								7,8	10	12	20	20
17									6,3	6,4	7	8,5
18										10	10	6,7
19											3,3	4

TABLA 3.27. Ratio alumnos/profesor de música

Como podemos observar, los ratios son muy diferentes entre unas colonias y otras, e incluso en los diferentes años de la misma colonia. Realizamos un gráfico en el que reflejamos la media de cada año para poder reflejar la media total y su evolución, la cual, tal como observamos es muy inconstante. De los datos obtenidos se desprende que la ratio alumnos/profesores ha variado entre 7'94 y 10'3 desde el 2002. Si bien no supone una gran diferenciación, si se observa una tendencia a que dicha ratio crezca desde el año 2006. En cualquier caso, al tratarse de actividades de educación no formal, no se establece una ratio profesor/alumno, excepto en algunos casos en los que se trata de una iniciativa pública, como es el



caso de la iniciativa de la Generalitat de Catalunya, en donde se marca un máximo de un profesor por cada 15 alumnos.

### Evolución media de la ratio alumnos/profesor

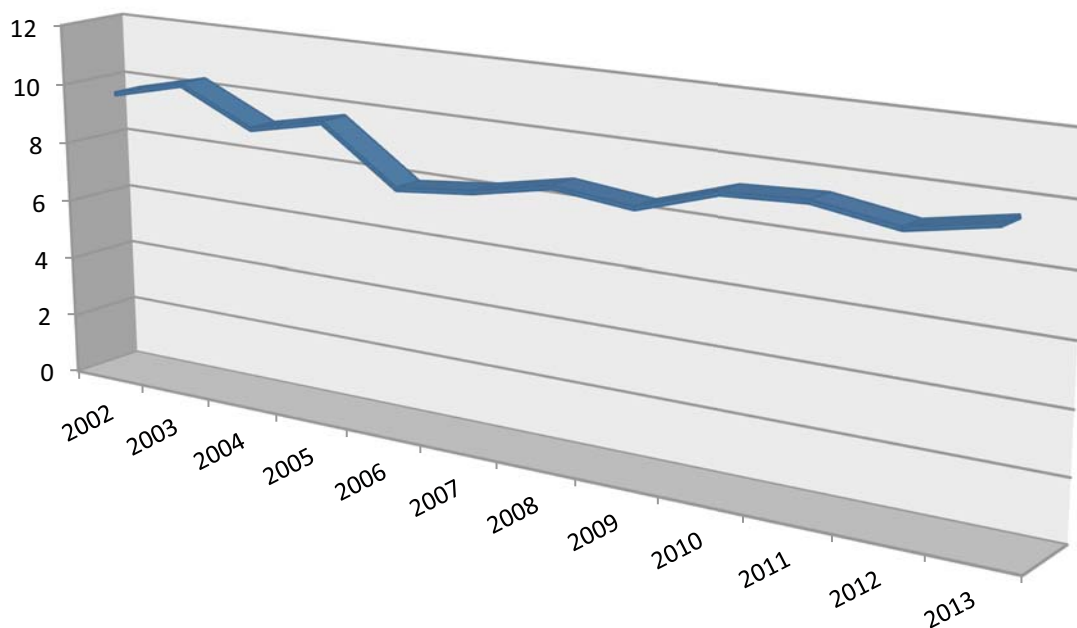


FIGURA 3.5. Evolución media de la ratio alumnos/profesores de música

En la siguiente tabla reflejamos el número total de monitores en cada colonia, donde podemos observar una tendencia igual de irregular que en el caso del profesorado.

Número total de monitores												
	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
1	30	30	30	30	30	30	30	30	20	10	10	12
2							5	5	5	5	5	3
3	6	6	3	4	3	5	5	5	5	4	5	5
4	11	12	18	24	32	38	38	36	25	15	15	16
5	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	4
6	4	4	4	4	4	5	5	5	8	5	6	
7	1	4	5	6	10	12	12	13	14	15	15	15
8	4	3	2	2	2	2	2	2	4			
9	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12		
10			7	7	7	7	7	7	7	7	9	2
11			4	4	4	4	4	4	4	3		
12				2	2	2	2	2	3	3	2	2
13				3	3	3	3	3	3	3	3	3
14						3	3	3	5	3	3	1
15						2	3	4	3	3	3	3
16								12	18	20	10	10
17									4	6	5	4
18										4	5	3
19											1	1
<b>Nº total</b>	71	74	88	101	112	128	134	146	143	121	99	84

TABLA 3.28. Número total de monitores

Realizamos al igual que en el caso del profesorado la ratio correspondiente a alumnos/monitores<sup>258</sup>. En la misma, y tal como podemos observar, la ratio alumnos/monitores es igualmente muy diferente en unas colonias que en otras, al igual que en la misma colonia en diferentes años. Esto está estrechamente relacionado con el lugar en el que se realizan las colonias, ya que en algunos caso,

<sup>258</sup> Para facilitar la lectura, eliminaremos el segundo decimal en esta tabla, redondeando al primer decimal más cercano.

al tratarse de espacios que cuentan con sus propios monitores, estos están fijos sea cual sea el número de alumnos.

Ratio alumnos/monitor												
	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
1	5	5	5	5	5	5	5	5	4,5	6	6,3	5
2							13,6	14,7	14,7	12,4	7,2	13
3	15,3	15,3	18,6	11,7	19,3	10,4	11	12,2	10	10	6,8	9
4	24	23,5	18,3	17,4	17,2	15	14,3	14,5	20,1	25,6	26,1	19,6
5	12,3	17	17	17,6	13,7	19,7	20	25,7	28,7	28,7	18,3	15
6	13,7	16,2	16,2	16,7	15	15	17	14	12,4	15	7,6	
7	17	8,5	10,4	10	9,4	11,2	10	10,1	9,6	9,5	8,7	8,7
8	30	30	40	17,5	22	17,5	17,5	20	22,5			
9	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5		
10			3	3	3	3	3	3	3	3	3,3	11
11			6	6,2	5,7	5,5	6,2	5,7	6,2	6		
12				7,5	12,5	22,5	22,5	22,5	15	15,3	19,5	18,5
13				6	8	17,3	17,3	8,7	15	20	5,6	9
14						9,3	19	16	11,4	14,6	9,3	18
15						39	44	37,2	38	40,3	31	40
16								7,8	10	12	30	32
17									4,8	5,3	5,6	8,5
18										10	10	6,7
19											13	28

TABLA 3.29. Ratio alumnos/monitor en las colonias

Para poder observar la tendencia, reflejamos la media correspondiente la ratio que estamos comentando. Como podemos observar, las variaciones en la ratio alumnos/monitor no corresponden a una tendencia fija. A pesar de eso, sí se observa cierta estabilidad en los comprendidos entre el 2008 y el 2011, la cual se rompe bruscamente en el 2012 y el 2013.

### Evolución media de la ratio alumnos/monitor

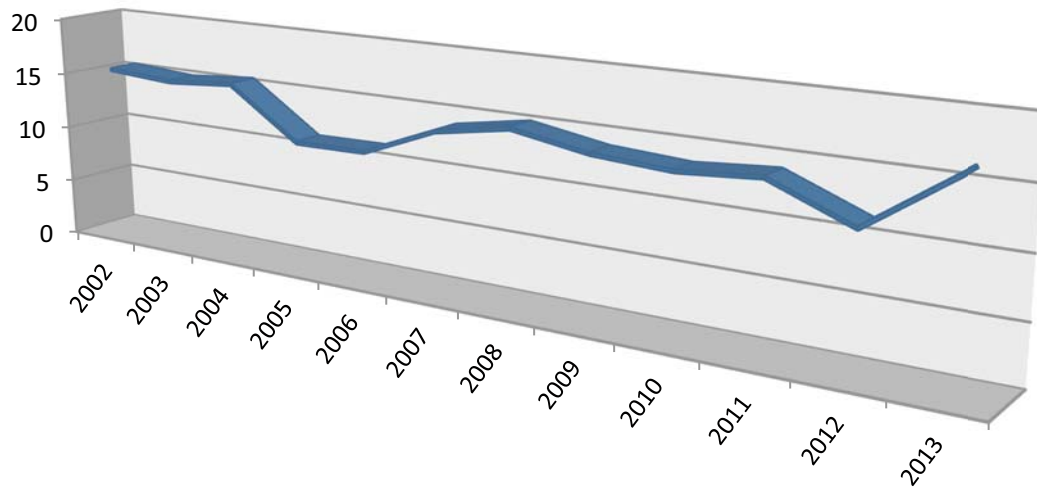


FIGURA 3.7. Evolución media de la ratio alumnos/monitor en las colonias actuales

Para poder observar relaciones entre ambas ratios, la que implica a los profesores y a los monitores respecto a los alumnos, reflejamos ambos datos en la misma figura.

### Comparación de la evolución media de las ratios de alumnos respecto a profesores y monitores

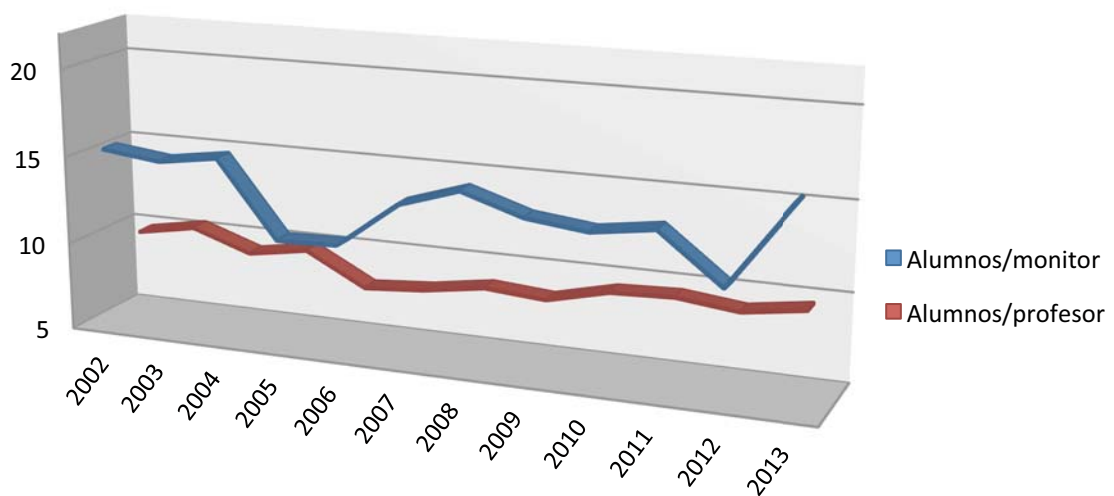


FIGURA 3.8. Comparación de la evolución media de las ratios correspondientes a profesores y monitores

Como podemos observar, ambos datos no mantienen una misma relación, exceptuando la fuerte crecida en ambos del año 2013. A pesar de esto, si está claro que en unas colonias musicales, la ratio de alumnos/profesor es siempre menor que la de alumnos/monitor, lo que nos ofrece una muestra de a qué factor se le da más importancia.

Respecto a las ratios que acabamos de exponer, debemos aclarar que aunque la Ley marca dicha ratio en el caso de los monitores, se establece el papel de “dirigente”, refiriéndose a mayores de edad que acompañen a los colonos. En este sentido, los profesores actúan como dirigentes, reduciendo el número de monitores. En estos casos, aunque legalmente cumplan las normas establecidas en la Comunidad Autónoma donde se realiza la colonia musical, lo consideramos algo perjudicial para el funcionamiento de dicha colonia, puesto que la realidad es que en su mayoría, los profesores no tienen ni la experiencia ni los conocimientos necesarios para realizar correctamente las actividades de tiempo libre, por lo que la ratio real sigue siendo la reflejada aquí, muy por encima, en casi todos los casos de lo establecido por Ley. En cualquiera de los casos, como hemos comprobado, la ratio alumnos/profesor se sitúa entre 2,8 y 20, mientras que la ratio alumnos/monitor está entre 3 y 30.

La siguiente tabla que adjuntamos es relativa al precio de las colonias. Al tener diferentes duraciones, como vimos anteriormente, hemos preferido reflejar el dato del precio en función de la duración, por lo que los números que aquí adjuntamos son el precio diario de cada colonia<sup>259</sup>. En la misma reflejamos como los precios entre las colonias<sup>260</sup> muestran una gran diferencia a causa, sobre todo, de las diferentes financiaciones que tiene cada colonia, como vimos en la TABLA 3.14. Dichas diferencias son también observables en algunas colonias a lo largo de sus diferentes ediciones, debido a los diferentes patrocinadores o subvenciones que han tenido en las colonias han tenido en los diferentes años. En cualquier caso, si

---

<sup>259</sup> Para facilitar la lectura, eliminaremos el segundo decimal en esta tabla, redondeando al primer decimal más cercano.

<sup>260</sup> Incluimos únicamente el precio estipulado como normal, sin hacer referencia a algunas promociones que usan las colonias en su publicidad como, por ejemplo, descuento a los hermanos, socios, etc.

establecemos una media diaria en el 2013, observamos que las colonias musicales cuestan a cada alumno aproximadamente 50,9 euros diarios.

Precio €/día													
	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	
1	23,3	23,3	24,6	24,6	25	26	26	28	35	37,5	39,6	44,6	
2							60	61,8	63,7	66,4	66,4	60,9	
3	46,6	49,6	17,5	22,2	25,5	30	33	40	40	44	75	62,5	
4	44,7	47,4	49,8	51,8	53,4	55	57,1	58,6	59,3	60,6	63,3	64,7	
5	45	29,4	29,4	29,4	31,9	40	40	44,3	44,3	47,1	47,1	47,1	
6	60,6	62,5	64,2	66,2	63,4	70,5	72,7	75	77,5	79,7	82,2		
7	50	35,7	42,8	42,8	25	25	26,8	28,6	31,1	32,1	35,7	37,5	
8	32	42	22,2	30	27	31,8	40	41,2	42				
9	22,2	22,7	23,3	23,9	24,4	25	25,5	26,1	26,1	27,7			
10			43,3	45	46,6	50	50	50	52,6	52,6	52,6	55	
11			54,3	57,1	61,4	64,3	67,1	71,4	75,7	75,7			
12				34,4	34,4	34,4	46,9	49,4	63,7	63,7	65	70	
13				45,7	48,6	50	51,4	52,8	46,2	46,9	46,9	46,9	
14							48,6	54,4	49,1	45,4	67,8	67,8	59,5
15							44	45,5	47,5	50,5	51,5	52	52
16									57,5	56,2	56,2	56,2	56,2
17										13	13,3	13,7	15
18											83,4	52	46
19												45,7	45,8

TABLA 3.30. Precio diario de las colonias de música

Si realizamos una tabla en la que reflejamos dichos cambios dentro de cada una de las colonias, se ven más claramente las diferencias porcentuales entre cada año<sup>261</sup>. En dichos datos que aquí exponemos sobre las variaciones en el precio diario de las colonias son muy variables, por lo que dichos datos son impracticables a la hora de poder plantear conclusiones en dicho aspecto. En cualquier caso, dicha

<sup>261</sup> Para facilitar la lectura, eliminaremos el segundo decimal en esta tabla, redondeando al primer decimal más cercano.

variabilidad responde a las propias características de la educación no formal, la cual es más susceptible a las fluctuaciones de precios.

Precio €/día											
	2002 al 2003	2003 al 2004	2004 al 2005	2005 al 2006	2006 al 2007	2007 al 2008	2008 al 2009	2009 al 2010	2010 al 2011	2011 al 2012	2012 al 2013
1	=	+5,6%	=	+1,6%	+4%	=	+7,8%	+25%	+7,1%	+5,6%	+12,6%
2							+3%	+3,1%	+4,2%	=	-8,3%
3	+6,4%	-64%	+26,9%	+14,9	+17,6	+10%	+21,2	=	+10%	+70%	-16,7%
4	+6%	+5%	+4%	+3%	+3%	+3,8%	+2,6%	+1,2%	+2,2%	+4,5%	+2%
5	-34%	=	=	+8,5%	+25,4%	=	+10,7%	=	+6,3%	=	=
6	+3,1%	+2,7%	+3,1%	- 4,22%	+11,2%	+3,82%	+3,2%	+3,3%	+2,83%	+3,1%	
7	-28,6%	+19,9%	=	- 41,6%	=	+7,2%	+6,7%	+8,6%	+3,2%	+11,2%	=
8	+31,2%	-47,1%	+35%	+10%	+17,8%	+25,8%	+3%	+1,9%			
9	+2,3	+2,6%	+2,6%	+2%	+2,5%	+2%	+2,4	=	+6,1%		
10			+3,9%	+3,6%	+7,9%	=	=	+5,2%	=	=	+4,6%
11			+5,2%	+7,5%	+4,7%	+4,3%	+6,4%	+6%	=		
12				=	=	+36,3%	+6%	+28,9%	=	+2%	+7,6%
13				+6,8%	+2,9%	+2,8%	+2,7%	-12,5%	+1,5%	=	=
14						+11,9%	-9,7%	-7,53%	+49,3%	=	-12,2%
15						+3,4%	+4,4%	+6,3%	+2%	+1%	=
16								-2,3%	=	=	=
17									+2,3%	+3%	+9,4%
18										-37,6%	-11,5%
18											+0,2%

TABLA 3.31. Diferencias porcentuales en los precios de las colonias de música

Todo lo reflejado hasta ahora, se concreta en el siguiente apartado al establecer las características de una colonia musical.

### 3.2.4.2. Características de las colonias musicales

Como hemos descrito, las colonias escolares se han adaptado a las necesidades sociales y a los diferentes contextos en los que se han realizado. De la misma

forma, las colonias musicales han mostrado la misma adaptación, por lo que hablar de las características de unas colonias musicales supone hablar de las características de cada colonia musical en concreto, ya que cada uno de los factores que intervienen en una colonia musical tiene, a su vez, multitud de variantes, por lo que las posibilidades de diseño crecen exponencialmente. Además de esto no existe una correlación entre el espacio físico en el que se desarrolla cada una de las colonias y las actividades musicales que en ellas se realizan, lo cual implica un desarraigo y desaprovechamiento de la música popular del lugar en el que se desarrollan<sup>262</sup>, siendo este dato situacional únicamente influyente en la programación de actividades de tiempo libre tales como excursiones, al ser determinante la climatología.

A todo lo que acabamos de exponer, debemos añadirle la realidad de ser una intervención pedagógica, que si bien es de una relativa novedad en comparación con otras actividades, es la falta de literatura y la dificultad para encontrar referencias en relación a este tema, lo que hace que cada colonia sea algo aislado, en la que en numerosas ocasiones no se preste atención al trabajo previo realizado en otras colonias musicales. A pesar de esto, existen una serie de características que acabamos de reflejar en el apartado 3.2.4.1., nos sirven para centrar la adjetivación de cada colonia musical. Por tanto, si hacemos una recapitulación de las características mencionadas y buscamos denominadores comunes, podremos establecer el perfil de las colonias musicales actuales<sup>263</sup>.

En este sentido, y si comenzamos por el lugar geográfico en el que se establece una “colonia tipo”, ésta está situada en Cataluña. En tal caso, lleva por nombre la palabra “colonia” seguida de otra característica diferenciadora, la cual haría alusión al lugar en el que se realizase o los instrumentos que se admiten en la colonia. En el caso de que la colonia estuviese ubicada fuera de Cataluña, llevaría un nombre que no incluiría la palabra “colonia”, sino “campamento”, curso o alguna otra denominación con objetivos publicitarios.

---

<sup>262</sup> SCHMIDT, P. (2013). NGOs as framework for an education in and through music: Is the third sector viable?. En *International Journal Of Music Education*, vol. 32, nº 1, pp. 31-52.

<sup>263</sup> Debemos de diferenciar lo expuesto en este apartado con lo que incluiremos en el Anexo I, ya que lo aquí reflejado se basa en una caracterización a partir de las respuestas obtenidas



En cuanto al espacio físico concreto, nuestra colonia tipo, se realiza en un albergue, o en su defecto se compone de un lugar para pernoctar y otro para realizar las clases de música, pero ambos en edificios estables. En cualquiera de los dos casos, ambas posibilidades, además de hacer inválida la denominación de “campamento” a nuestra actividad, nos ofrece un espacio adecuado para los ensayos y posterior almacenaje de los instrumentos.

Nuestra colonia tipo tiene una relativa antigüedad de 10 años, y partió de una iniciativa privada, en concreto desde una entidad, asociación o equipo de profesores relacionados con la música. En cualquier caso, la organización de las actividades musicales corren a cargo de la entidad antes mencionada, mientras que la coordinación de tiempo libre está realizada por otra empresa o entidad. A pesar de ser una iniciativa privada, en algún momento hemos gozado de un apoyo público, lo cual, y si atendemos a las palabras de García Gómez, director del Albergue Gerardo Diego en Cantabria, cuando en su discurso de clausura de la “I Colonia musical de Solórzano” en el 2010, resulta ser una financiación necesaria por parte del Estado.

Toda intervención del Estado para sufragar los gastos en las actividades campamentísticas, deberían incluir la oferta de actividades culturales, dejando las únicamente lúdicas en un segundo plano.

En este sentido, somos conscientes que unas colonias musicales tienen un precio más elevado que otra tipología de colonias, ya que el profesorado específico destinado a las actividades musicales resulta más caro de mantener que los animadores socioculturales genéricos, además de surgir necesidades específicas derivadas de las actividades musicales, por ejemplo el alquiler de algunos instrumentos como pueden ser *sets* de percusión o pianos para las clases de música.

Nuestra colonia tipo es de un turno de aproximadamente diez días de duración, coincidiendo, ya sea el principio o el fin, con un día festivo, ya sea por fin de semana o por fiesta de nuestra Comunidad Autónoma. Esta duración nos aparta ya de los cursos de perfeccionamiento o encuentros intensivos de orquestas y

bandas, ya que la duración de los mismos no supera los seis días<sup>264</sup>. Debido a la duración de la colonia, la época en la que se realiza, es durante las vacaciones estivales.

Los alumnos a los que va dirigida nuestra colonia tipo, son de ambos sexos, siendo indiferente la procedencia del participante. La edad de dichos participantes está comprendida entre los 8 y los 17 años, siendo estos de cualquier nivel instrumental. Por otro lado, a pesar de que nuestros alumnos son principalmente instrumentistas clásicos, aceptamos alguna modalidad en la que se incluyen instrumentos propios de música moderna. Esta caracterización de los alumnos se ampliará, y completará, en el apartado 4.2.2.

La estructura de la colonia se basa en clases colectivas de música y actividades relacionadas con dicho ámbito, como es el caso de miedo escénico, expresión corporal, etc., junto con actividades de tiempo libre, como juegos, excursiones, etc. En cualquiera de los casos, la actividad de conciertos es constante ya que además del concierto de clausura para los familiares, se organiza algún concierto más dentro de propio albergue o en localidades cercanas.

En los diez años de existencia de nuestra colonia tipo, ha habido variaciones en torno a las horas de clase diarias, a pesar de lo cual, en la actualidad es de casi cinco horas y media, aproximadamente una hora menos que cuando empezó la colonia.

El número de alumnos también ha descendido bastante, siendo aproximadamente de 55 alumnos. Para dichos alumnos se han adaptado igualmente las ratios año tras año, y en la actualidad cuenta con siete profesores y 13 monitores.

El precio de nuestra colonia tipo ha sufrido muchas variaciones en los diez años de existencia, siendo en la actualidad de aproximadamente 509 euros.

---

<sup>264</sup> Dato obtenido de la búsqueda de información sobre colonias reflejado en el apartado 2.3.1.

4.

---

**Ámbitos y dimensiones  
formativas en las  
colonias musicales**



## 4.1. Ámbitos educativos en las colonias musicales

Analizar el contexto educativo en el cual se desarrollan las colonias musicales, enmarcando las mismas dentro de la educación no formal (ENF)<sup>1</sup> y la educación informal (EI)<sup>2</sup> de forma genérica, y poniendo especial énfasis en la educación en el tiempo libre y educación en el ocio, nos ayudará a entender tanto los objetivos que se persiguen como los resultados en relación a dichos objetivos.

### 4.1.1. La educación no formal

#### 4.1.1.1 Definiciones de educación no formal

A pesar de considerar a Coombs y Ahmed los precursores de la ENF, el mismo Coombs describe como la primera vez que apareció escrito el término ENF, *fue en una monografía del IIEP<sup>3</sup> publicada en 1965, sobre la Investigación Africana de Jane Kling*, titulada “Planteamiento de educación no formal en Tanzania”<sup>4</sup>. En cualquiera de los casos, el origen oficial del término ENF, se estableció en la Conferencia Internacional sobre la Crisis Mundial de la Educación celebrada en Williamsburg (Virginia, Estados Unidos), en octubre de 1967. En dicha conferencia, Coombs, en un análisis en profundidad sobre la crisis que en ese

---

<sup>1</sup> Para agilizar la lectura, nos referiremos a la educación no formal como ENF en adelante.

<sup>2</sup> Para agilizar la lectura, nos referiremos a la educación informal como EI en adelante.

<sup>3</sup> Las siglas IIEP corresponden al *International Institute for Education Planning*.

<sup>4</sup> COOMBS, P. H. (1971). El futuro de la educación no formal en un mundo cambiante. En VV.AA. *La educación no formal, una prioridad de futuro. Documentos de un debate*, pp. 43-52. Madrid: Fundación Santillana, referencia en p. 45.

momento atravesaban los sistemas educativos formales, los catalogó como incapaces de satisfacer la demanda social<sup>5</sup>.

El documento, que sirvió como base para los trabajos que se realizaron en dicha Conferencia, se utilizó a su vez como espina dorsal de *La crisis mundial de la educación*<sup>6</sup>, libro en el cual se cuestiona la eficacia y suficiencia del sistema escolar para cubrir todas las posibilidades educativas. En esos primeros momentos, plantea los términos ENF y EI, refiriéndose a ellos como los procesos educativos al margen de la enseñanza reglada. Poco después, tanto Coombs como sus colaboradores diferenciaron entre ENF y EI.

En el libro al que acabamos de hacer referencia, el autor dedicó un capítulo a los programas educativos emergentes que se estaban desarrollando por todo el mundo, y sobre los que Coombs veía un gran potencial. Así pues, durante los años sesenta y setenta, este autor dirigió varias investigaciones sobre ENF, algunas apoyadas por el Consejo Internacional para el Desarrollo de la Educación (ICED), realizando trabajos de campo en 24 países de Asia, América Latina y el Caribe<sup>7</sup>.

Desde dichos orígenes, la ENF se ha ido perfilando como una necesidad educativa en continua evolución y permanente revisión. El mismo Coombs junto con Ahmed, uno de sus colaboradores, escribieron en 1974 *La lucha contra la pobreza rural*, libro patrocinado por el Banco Mundial, con la intención de desarrollar una vía de ayuda a los países en desarrollo, y donde los autores redefinen tanto la educación formal (EF)<sup>8</sup> como la ENF:

Educación formal: sistema educativo altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la universidad.

---

<sup>5</sup> RIAÑO GALÁN, M<sup>a</sup> E. (2008). *La gestión de las actividades musicales del G-9 en contextos de educación formal y no formal*. Tesis doctoral. Bilbao: Universidad del País Vasco, p. 31.

<sup>6</sup> COOMBS, P. H. (1968). *The World educational Crisis*. Nueva York: Oxford University Press. Trad. castellana de SOLANAS, M. (1971). *La crisis mundial de la Educación*. Barcelona: Península.

<sup>7</sup> RIAÑO GALÁN, M<sup>a</sup> E. (2008). *Op. cit.*, p. 32.

<sup>8</sup> Para agilizar la lectura, nos referiremos a la educación formal como EF en adelante.

Educación no formal: toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños<sup>9</sup>.

Este primer acercamiento a un concepto tan amplio como el que nos ocupa, poco a poco se fue consolidando y adaptando por muchos otros autores<sup>10</sup>, incluido el propio Coombs, quien en 1986 clarificó lo que es y no es ENF:

La educación no formal, pese a las opiniones contrarias, no constituye un sistema educativo distinto y separado paralelo al sistema formal de educación. Educación no formal es sencillamente una etiqueta genérica y práctica que cubre toda actividad organizada, sistemática, impartida fuera del marco del sistema formal, para suministrar determinados tipos de aprendizaje a subgrupos concretos de la población, tanto adultos como niños. La educación no formal definida así incluye, por ejemplo, programas de entrenamiento en extensión agraria y ganadera, programas de alfabetización de adultos, perfeccionamiento profesional dado fuera del sistema formal, clubs de juventud con fines educativos y diversos programas comunitarios de formación en temas de salud, de nutrición, de planificación familiar, de cooperativas, etc.<sup>11</sup>

Partiendo de la labor de Coombs, y repasando las investigaciones y concreciones de algunos de los autores más influyentes en el ámbito de la ENF, encontramos a Jaume Trilla, quien ya en su tesis doctoral, defendida en 1984, realiza una detallada labor de investigación sobre los escritores, en su mayoría anglosajones, que han dedicado trabajos enteros a la ENF. Entre todos ellos, destaca C.S. Breneck, quien dice que *la educación no formal se ocupa de las actividades de aprendizaje que tienen lugar fuera del sistema educativo organizado de manera formal...* En esta misma línea argumentativa, C.A. Anderson, lo reafirma diciendo

---

<sup>9</sup> COOMBS, P. H. y AHMED, M. (1974). *Attacking Rural Poverty: How Nonformal Education Can Help*. A Research Report for the World Bank Prepared by the International Council for Educational Development. Essex, Conn. Trad. castellana de VV.AA. (1975) *La lucha contra la pobreza rural. El aporte de la educación no formal*. Madrid: Editorial Tecnos, referencia en p. 27.

<sup>10</sup> M<sup>a</sup> Jesús Abad Tejerina, en su tesis doctoral defendida en Madrid en el 2002, realiza un primer acercamiento a publicaciones, a nivel internacional y estatal, tanto tesis doctorales como bibliografías de impacto, relativas a la ENF.

<sup>11</sup> COOMBS, P. H. (1986). *La crisis mundial de la educación: Perspectivas actuales*. Madrid: Santillana, referencia en p. 46.

que la educación no formal es la que se imparte fuera de los cursos académicos convencionales u orientados al posterior ingreso en la universidad<sup>12</sup>.

Dentro de nuestras fronteras, Colom escribe sobre las *pedagogías de la sociedad civil*, afirmando que *lo que en un contexto político denominamos pedagogías de la sociedad civil es, en terminología pedagógica, educación no formal*<sup>13</sup>. De sus reflexiones, el autor obtiene dos características principales de dichas pedagogías de la sociedad civil o ENF:

1. Buscan dar respuesta, y de esta forma solucionar problemáticas que no son estrictamente pedagógicas.
2. Constituirse como una estrategia más a la hora de afrontar y solucionar problemas de índole social o comunitaria.

Partiendo de esta función de solucionadora de problemas detectados que tiene la ENF, y de las características intrínsecas de ésta, Colom desarrolla las siguientes particularidades:

- Su origen es social y no escolar.
- Sus primeras aplicaciones no están, por lo general, en manos de profesionales de la educación.
- Suele requerir de instrumentaciones específicas, no contempladas en el sistema educativo oficial.
- Son pedagogías más vividas que prácticas.
- Pueden fácilmente reconvertirse o dar lugar a nuevas profesiones educativas.
- Suelen propiciar la participación social.
- Suelen ir dirigidas a la población general.
- Suelen iniciarse con categoría de servicio público o social.
- Su gestión es siempre ajena a la institución escolar formal.

---

<sup>12</sup> Ambos citados por TRILLA BERNET, J. (1984). *El concepto de educación informal*, Tesis doctoral, Barcelona: Universitat de Barcelona.

<sup>13</sup> COLOM CAÑELLAS, A. J. (1997a). Las instituciones educativas no formales. En COLOM, A. J. (Coord.); BERNABEU, J. L.; DOMÍNGUEZ, E. y SARRAMONA, J. *Teorías e Instituciones Contemporáneas de la Educación*. pp, 335-357. Barcelona: Ariel, referencia en p. 338.



- Suelen experimentar innovaciones metodológicas, y en consecuencia, sus desarrollos son más dinámicos, libres, activos y atractivos, que los propios de las pedagogías oficializadas<sup>14</sup>.

Como observamos, nos muestra una tipología educativa que se aleja de la escuela y de la metodología tradicional, basándose en la experimentación, por lo que si reflexionamos a partir de las propuestas de Colom, tenemos una educación que va más allá de la teorización para intentar solucionar problemas detectados y apostando por la experimentación.

Este alejamiento de la metodología tradicional y de la escuela reglada, continua con Lamata cuando directamente excluye la ENF del sistema educativo formal, pero mantiene su intencionalidad y organización educativa. De este alejamiento, el autor extrajo varias conclusiones, en las que continuamos observando el papel de solucionador que se le otorga a la ENF respecto a la educación formal, cubriendo los ámbitos y aspectos a la que esta segunda no puede llegar. En este sentido, el autor escribe:

- Que la educación no formal, sin tener ese nombre, existe en toda la historia del desarrollo del conocimiento humano.
- Que una vez se van creando los sistemas de educación formal éstos determinan informaciones, habilidades y valores que entran dentro de sus objetivos y, naturalmente, siempre hay otras informaciones, habilidades y valores que no quedan dentro de ellos.
- Que la educación formal, al intentar acoger a toda la población, suele ser más lenta en sus cambios y más generalista en sus contenidos, mientras que la educación no formal puede asumir con mayor rapidez procesos formativos específicos y novedosos.
- Que los sistemas formales, aún teniendo una intención de alcanzar a toda la población, van dejando una parte que, por diversos motivos, queda fuera del sistema o del logro de los objetivos que pretende<sup>15</sup>.

---

<sup>14</sup> *Ibidem*, referencia en p. 338.

<sup>15</sup> LAMATA COTANDA, R. (2003). Educación formal, educación no formal, educación informal. En DOMÍNGUEZ ARANDA, R. y LAMATA COTANDA, R. (Coords.). *La construcción de procesos formativos en educación no formal*. Madrid: Narcea S.A. de ediciones, pp. 44-55, referencia en p. 47.

Por su parte, Álvarez Castillo, después de realizar una revisión de la ya citada obra de Coombs, define la ENF en contraposición a la educación formal partiendo de la distinta intencionalidad de ambas y haciendo hincapié en aspectos organizativos y legales. El autor escribe:

La educación formal posee un mayor nivel de organización y sistematización que la educación no formal, en el sentido de que sus instituciones, normas de funcionamiento y recursos forman parte de un todo orgánico homogéneo y jerarquizado, que cuenta con una fuerte base legal e institucional, hallándose dirigida a la obtención de títulos académicos, también convenientemente graduados. A la educación no formal se le atribuye intencionalidad y organización, pero sus instituciones, normas organizativas y recursos no tienen la homogeneidad, nivel de sistematización, jerarquización, rigidez y regulación legal de los sistemas escolares<sup>16</sup>.

Otero otorga una antigüedad relevante a la ENF al considerarla anterior a la EF, lo cual, si atendemos a los aspectos citados por el autor anterior en los que hablamos de aspectos organizativos y legales, es algo que resulta lógico. De esta forma, Otero argumenta como la ENF es más antigua que la EF, ya que antes de que existiera un sistema educativo reglado, las sociedades tenían una serie de instituciones encargadas de proporcionar unos medios a la población para que pudiesen participar de una cultura común. En este sentido, la ENF abarcaría todo el conjunto de actividades encaminadas a la educación de todos los miembros de la sociedad, pero que no estarían contempladas dentro de un sistema educativo a través de un contenido curricular. Por tanto, la ENF, viene respondiendo históricamente a toda una serie de necesidades que se han manifestado en cada contexto temporal, físico y social, aportando un amplio abanico de iniciativas, con una enorme riqueza conceptual<sup>17</sup>.

---

<sup>16</sup> ÁLVAREZ DEL CASTILLO, J. L. (2004a). Los escenarios de la Educación: espacios formales, no formales e informales. En DEL POZO, M<sup>a</sup> del M. *Teorías e Instituciones Contemporáneas de la Educación*, pp. 109-130. Madrid: Biblioteca nueva, referencia en p. 112.

<sup>17</sup> OTERO URTAZA, E. (2004). Origen y evolución de la Educación no formal. En DEL POZO, M<sup>a</sup> del M. *Teorías e Instituciones Contemporáneas de la Educación*, pp. 377-393. Madrid: Biblioteca nueva.

#### 4.1.1.2. Entornos de la educación no formal

Una vez revisado el concepto de ENF, es necesario conocer el entorno en el que se desarrolla dicha educación. Para ello partimos una vez más de las investigaciones y los escritos de Coombs, donde habla de la diversidad de impulsores de esta tipología de educación a la vez que compara brevemente los costos económicos que cada una de las educaciones supone, argumentando que la ENF tiene muchos patrocinadores, así como una gran variedad de gestores, participando de dicha educación casi todos los ministerios y departamentos gubernamentales, a la vez que un amplio abanico de organismos apartados de la administración pública.

De la misma forma, el autor describe como es frecuente observar comunidades, o sectores dentro de estas, que organizan sus propias actividades educativas; si bien es cierto que son las naciones altamente industrializadas las que disponen de una mayor variedad de propuestas de ENF, sin las cuales, a su vez, el progreso tecnológico, económico y social sufriría un frenazo. En el mismo sentido, esta oferta educativa supone una posibilidad real de ampliación pluridisciplinar de la formación de las personas con mayor nivel educativo.

En una comparación económica directa, Coombs argumenta que los únicos casos en los que la ENF tiene mayor coste que la EF, es cuando ambas persiguen el mismo objetivo específico en un grupo similar de alumnos. En estos casos, la ventaja real de la ENF respecto a la EF, es la capacidad que la primera tiene de obtener recursos, de cualquier tipo, de un mayor número de fuentes<sup>18</sup>.

Por su parte Riaño, en el 2008, basándose en las investigaciones de Sarramona, defiende el uso de la ENF, argumentando que lo formal es lo que define cada país en consonancia con el momento en el que se encuentra y de acuerdo con las leyes que este tenga en ese periodo. Por tanto, y desde esa perspectiva, tanto la ENF como la EF, están sujetas a cambios históricos y políticos. Por tanto, lo que en un país está enmarcado dentro de la ENF, en otro puede ser la espina dorsal de la EF, y viceversa.<sup>19</sup> En esa misma línea, la autora,

---

<sup>18</sup> COOMBS, P. H. (1986). *Op. cit.*

<sup>19</sup> RIAÑO GALÁN, M<sup>a</sup> E. (2008). *Op. cit.*, p. 36.

hace una referencia a la evolución social surgida en los últimos años en España, habiendo una creciente demanda de actividades que complementen la oferta educativa formal, siendo estas actividades muy heterogéneas.

En la misma línea, Herrera, en el año 2006, analiza la ENF a nivel estatal y referenciada a la población juvenil, donde describe las principales prácticas educativas en este ámbito así como sus objetivos. La autora nos muestra una tabla, denominando a las actividades como *áreas*<sup>20</sup>.

ÁREA	OBJETIVO
<b>EDUCACIÓN AMBIENTAL</b>	Concienciación de los ciudadanos en el respeto y cuidado del medio ambiente
<b>EDUCACIÓN SOCIAL</b>	Desarrollo de las capacidades sociales de individuos y grupos
<b>EDUCACIÓN OCUPACIONAL</b>	Adquisición de competencias profesionales para la inserción laboral
<b>ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL/ DESARROLLO COMUNITARIO</b>	Desarrollo social, mejora de las condiciones sociales de una comunidad, partiendo de su propia cultura y recursos y por medio de la participación
<b>EDUCACIÓN DEL TIEMPO LIBRE</b>	Realización de prácticas de ocio sano y educativo
<b>EDUCACIÓN DE LA SALUD</b>	Prevención de enfermedades y creación de hábitos de vida saludables
<b>EDUCACIÓN PARA EL CONSUMO</b>	Actitud consciente y crítica frente al consumo
<b>EDUCACIÓN EN VALORES DEMOCRATICOS</b>	Formación para el desarrollo de valores como la igualdad, el respeto a la diversidad, la participación democrática, etc.
<b>EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO</b>	Sensibilización para la ayuda y colaboración con países menos desarrollados por medio de la cooperación
<b>EDUCACIÓN PARA LA PAZ</b>	Fomento de hábitos de conducta social no violentos. Sensibilización a favor de la paz y de la finalización de conflictos armados
<b>EDUCACIÓN INTERCULTURAL</b>	Sensibilización de las comunidades de acogida y llegada para que exista una relación recíproca de aceptación
<b>EDUCACIÓN PARA LA IGUALDAD</b>	Mejora de las posibilidades de hombres y mujeres en diferentes contextos: domésticos, laboral, social etc.

TABLA 4.1. Principales áreas de la educación no formal, relacionada con la juventud

<sup>20</sup> HERRERA MENCHÉN, M<sup>a</sup> del M. (2006). La educación no formal en España. En *Revista de estudios de juventud*, nº 74, pp. 11-26., referencia en p. 17.

En este mismo artículo, Herrera afirma que *se va consolidando desde las autoridades europeas una mayor conciencia de los beneficios de la educación no formal, y se invita a las instituciones y agentes sociales económicos a promover la educación no formal como parte integral del aprendizaje y así lograr su reconocimiento social*<sup>21</sup>.

Es en este mismo objetivo encaminado a una educación integral, donde Gutiérrez Pérez encuentra el espacio de la ENF, ya que como el autor manifiesta, la escuela no está capacitada, ni en su estructura organizativa ni en la dotación de medios y recursos disponibles, para ofrecer una educación completa a toda la sociedad, que a la vez sea adaptable y moldeable a los cambios de esa misma sociedad<sup>22</sup>.

A este respecto, Álvarez Castillo, sostiene que es la demanda social la que ha originado la mayor parte de los ámbitos en los que la ENF está presente, a pesar de que para su mantenimiento haya necesitado de las ayudas de las administraciones e instituciones políticas, las cuales han sido normalmente de carácter local. Según el autor, es en este aspecto de apoyo gubernamental donde radica la principal diferencia respecto a la EF, ya que mientras esta última está sostenida por el aparato estatal y, en algunos países y dependiendo del sistema político presente, la comunidad educativa participa de la toma de decisiones en mayor o menor medida, en el caso de la ENF, las actividades y acciones están unidas directamente con las necesidades de la comunidad, de los ciudadanos o de instituciones privadas, ocasionando de esta forma la aparición de propuestas de ENF<sup>23</sup>.

El mismo autor hace una referencia clara al asociacionismo y voluntariado, incluyendo ejemplos como el caso de los campamentos de verano. Dicha argumentación será una de las problemáticas que comentaremos en la

---

<sup>21</sup> *Ibíd.*, referencia en p. 23.

<sup>22</sup> GUTIÉRREZ PÉREZ, J. (1993). *Criterios Metodológicos para la Fundamentación y Evaluación de la Educación Ambiental no Formal*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada, pp. 267-268.

<sup>23</sup> ÁLVAREZ DEL CASTILLO, J. L. (2004a). *Op. cit.*, p. 121.

profesionalización de determinados agentes educativos en el apartado 4.2.2.2. Álvarez Castillo escribe:

Dado este panorama, las ansias de participación en programas socioeducativos se sacian mediante su impulso a través de movimientos asociativos y actividades de voluntariado, en asociación con los poderes políticos cercanos a este tipo de práctica. Así se podrían mencionar como ejemplos (...) los campamentos de verano que gestionan distintos colectivos, o directamente, las administraciones públicas de carácter local o regional<sup>24</sup>.

Por su parte, Colom hace hincapié en la responsabilidad que tiene la sociedad civil, calificándola de *la otra cara de la política*, y haciendo referencia a su capacidad de auto organizarse para buscar necesidad a sus propios problemas y encontrar, con dicha búsqueda, las soluciones que la *política institucionalizada* no les oferta<sup>25</sup>.

Si bien es cierto, a pesar de que históricamente el contexto en el que se desarrolla la ENF está alejado de la escuela, hay una tendencia actual a incluir actividades de este tipo en el seno de las propias instituciones regladas, propiciando de esta forma la convivencia entre la EF y la ENF, como señala Riaño:

A pesar de la falta de apoyos estatales y aunque la realización de prácticas educativas no formales se realiza principalmente fuera de la escuela, como se ha señalado anteriormente, hay una idea tanto de las instituciones educativas como de otras instituciones de incluir paulatinamente actividades de este tipo en sus programas. Así, de forma progresiva, la educación no formal convive con la formal. Ante este panorama, la oferta educativa no formal cada vez es mayor, por lo que los límites entre los modelos educativos formal y no formal son más difusos y están sujetos a una evolución constante<sup>26</sup>.

Para esta afirmación, la Doctora Riaño se basa en Lamata, quien escribe que *lo formal asume contenidos que ha venido trabajando lo no formal. Lo no formal se*

---

<sup>24</sup> *Ibidem.* referencia en p. 122.

<sup>25</sup> COLOM CAÑELLAS, A. J. (1997a). *Op. cit.*, p. 336.

<sup>26</sup> RIAÑO GALÁN, M<sup>a</sup> E. (2008). *Op. cit.*, referencia en p. 40.

*formaliza (...) probablemente, poco a poco, no sabemos exactamente en qué concepto educativo estamos situados*<sup>27</sup>.

Siguiendo este continuo que supone lo formal y lo no formal, Colom señala la necesidad de formas flexibles y constantes en la educación en las que la ENF complementa a la EF. En ese sentido, el autor considera necesaria la existencia de una escuela después de la escuela, siendo a su vez, esta, la razón de ser de la ENF. De dicha escuela después de la escuela, es de donde un proceso de continuidad y complementariedad entre ambas educaciones, podría abarcar y dar respuesta a todos los ámbitos de la sociedad<sup>28</sup>.

Álvarez del Castillo incide también en la complementariedad entre ambas educaciones, pero apela a la expansión continua de la ENF, subsanando las deficiencias que tiene la EF, ante lo cual, el futuro de las actividades no formales parece asegurado. A pesar de esto, si se desea una coherencia entre los objetivos y los métodos derivados y empleados en la ENF, es necesaria una alianza entre ambas educaciones y sus agentes<sup>29</sup>.

Incluimos un gráfico de Herrera<sup>30</sup> donde refleja los contextos en los que, de forma genérica, se desarrolla y está presente la ENF.

---

<sup>27</sup> LAMATA COTANDA, R. (2003). Fuentes educativas. En DOMÍNGUEZ ARANDA, R. y LAMATA COTANDA, R. (Coords.). *La construcción de procesos formativos en educación no formal*, pp. 23-50. Madrid: Narcea S.A. de ediciones, referencia en p. 48.

<sup>28</sup> COLOM CAÑELLAS, A. J. (2005). Continuidad y complementariedad entre la educación formal y la no formal. En *Revista de Educación*, nº 338, pp. 9-22.

<sup>29</sup> ÁLVAREZ DEL CASTILLO, J. L. (2004a). *Op. cit.*, p. 122.

<sup>30</sup> HERRERA MENCHÉN, M<sup>a</sup> del M. (2006). *Op.cit.*, p 25.

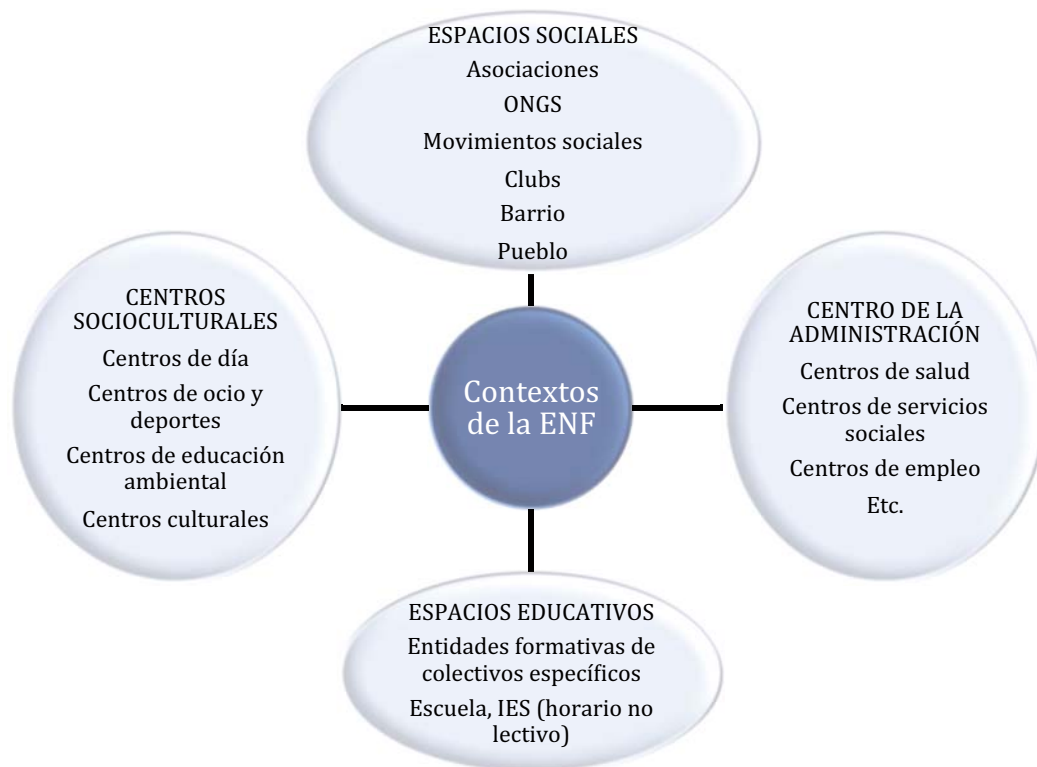


FIGURA 4.1. Contextos donde se desarrolla la Educación no formal

En un intento de sintetizar todo lo descrito hasta ahora sobre la ENF, incluimos aquí la tabla realizada por Riaño en la cual, de una forma genérica, expone todas las características de esta tipología educativa<sup>31</sup>:

CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN NO FORMAL
Es una actividad educativa, organizada y sistemática.
Forma parte del conjunto de procesos, medios e instituciones específicas y diferenciadamente diseñadas en función de explícitos objetivos de formación o de instrucción.
Está fuera del marco educativo del sistema oficial, es decir, es ajena a los currículos de la enseñanza reglada.
Evoluciona paralelamente a los acontecimientos históricos y políticos de cada país.
Puede estar planteada desde la propia escuela como complemento al currículo oficial o fuera de ella.
Cada vez es más demandada por la sociedad civil.
Es accesible a cualquier edad, de forma que contribuye a la formación integral y permanente de las personas.

Tabla 4.2. Características de la educación no formal

<sup>31</sup> RIAÑO GALÁN, M<sup>a</sup> E. (2008). *Op. cit.*, referencia en p. 43.



Si nos referimos a los ámbitos de ENF en los cuales está presente la educación artística, encontramos una serie de instituciones que tradicionalmente están orientadas en este sentido. A pesar de que la lista vaya cambiando día a día a causa de los cambios políticos, podemos citar a escuelas de música, corales, bandas de música, orquestas, grupos de música moderna, grupos de teatro, talleres de expresión, cursos de manualidades, grupos de baile, escuelas de dibujo, escuelas de expresión artística (cine, artes plásticas, fotografía, etc.), actividades formativas organizadas por museos, salas de exposiciones, colonias musicales y un largo etc. de propuestas que surgen día a día<sup>32</sup>.

Si nos centramos en el caso concreto de las actividades musicales no formales, Green destaca que se trata de actividades elegidas, en la mayoría de los casos, por los propios alumnos<sup>33</sup>.

Como resumen de lo expuesto sobre ENF, partimos de la primera definición de Coombs en la que define a esta como *toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial*. Desde este punto, las definiciones que se han ido dando sobre este tipo de educación han tenido como objetivo matizar detalles o actualizar ésta primera definición y contextualizarla temporalmente en los diferentes años en los que se ha ido revisando. Por otro lado, hemos observado como la ENF también ha sido contextualizada geográficamente e incluida en diferentes áreas sociales donde se presenta, siendo ésta una educación en aptitudes y actitudes. En resumen, la ENF corre paralela a la EF, interactuando con ésta en algunos casos, parte de una necesidad social y es fomentada por la propia sociedad, con la característica principal de su plasticidad que la hace ir por delante de la EF realizando acciones que, en ocasiones, adopta la EF con posterioridad.

---

<sup>32</sup> TRILLA BERNET, J.; GROS, B.; LÓPEZ, F. y MARTIN, M. (1993). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel, p. 120.

<sup>33</sup> GREEN, L. (2008). *Music informal learning and the school: a new classroom pedagogy*. Londres: Ashgate.

## 4.1.2. La educación informal

### 4.1.2.1. Definiciones de educación informal

La estrecha, y en ocasiones inexistente, línea que separa la EI de la EF y de la ENF, hace que las referencias bibliográficas que manejemos sean similares, ya que nos encontramos frecuentemente con que los mismos autores investigan en esta tripartición educativa. Así pues, volvemos a hacer referencia a Coombs y Ahmed cuando en su libro *La lucha contra la pobreza rural* describen como la EI se trata de un proceso que dura toda la vida, a través del cual las personas adquieren actitudes y aptitudes mediante su interacción con el medio ambiente y sus experiencias diarias en éste<sup>34</sup>.

Ya en este acercamiento encontramos la referencia a “toda la vida”, siendo esta una característica intrínseca de la EI. Años después, Coombs en *La crisis mundial de la educación* le otorga un mayor protagonismo a esta tipología educativa, incluyendo el adjetivo de “espontánea”, cuando describe a la EI como la modalidad de educación más omnipresente y a la vez la más importante de toda la oferta educativa, tratándose de un *aprendizaje espontáneo, no estructurado*<sup>35</sup>.

Por su parte, Trilla en su tesis doctoral, usa también el adjetivo “espontáneo” además de hablar de la falta de objetivos y finalidades, y lo que consideramos más importante de cara a nuestra investigación, escribe sobre las relaciones entre el individuo y el entorno. Trilla nos ofrece la siguiente definición:

Educación informal sería la que se promueve sin una mediación pedagógica explícita; la que tiene lugar espontáneamente a partir de las relaciones del individuo con su entorno humano, social, cultural, ecológico; la que no se haya institucionalizada como tal educación, aunque las instituciones estén penetradas por ella; la que no es sistemática, metódica, estructurada, consciente, intencional;

---

<sup>34</sup> COOMBS, P. H. y AHMED, M. (1974). *Op. cit.*, p. 27.

<sup>35</sup> COOMBS, P. H. (1986). *Op. cit.*, referencia en pp. 131-132.

la que no se realiza a partir de la definición previa de objetivos o finalidades pedagógicas<sup>36</sup>.

En la misma tesis, Trilla nombra al equipo del Departamento de Pedagogía Sistemática de la Universidad de Barcelona y a su trabajo presentado en las “Jornadas de Educación Informal” de 1974, donde toman *como variables fundamentales para delimitar el concepto, la intencionalidad del agente educador y la conciencia del sujeto educando: considerada la educación de una persona como un universo de sucesos educativos, acontecidos en diferentes tiempos, diremos que uno de estos sucesos pertenece al conjunto de la educación informal cuando en él se da un grado de intencionalidad por parte de lo que educa mínimo, y/o, un grado de conciencia por parte del ser que se educa también mínimo*<sup>37</sup>.

Poco después, en 1986, en su libro *La educación informal*, Trilla establece una distinción entre la educación y la enseñanza a través de la terminología “informal”, ya que considera que este termino se ha usado para adjetivar a la enseñanza y no a la educación, ya que de esta manera se hace referencia a los procesos en los que, de forma intencional, se intenta aprovechar con fines didácticos y motivacionales, las circunstancias casuales y fortuitas que se presentan en cualquier situación educativa<sup>38</sup>.

En una definición de Touriñán de 1983, señalada por Trilla<sup>39</sup>, se recoge *que los tres tipos de educación no constituyen tres especies lógicas distintas, sino en realidad solo dos, una de las cuales esta representada por dos subespecies. Efectivamente, la educación formal y la no formal, tal y como normalmente se definen, tienen una característica común que las distingue a ambas de la educación informal. Las dos primeras son siempre sistemáticas (o con objetivos bien definidos), mientras que la informal no lo es*. Basándonos en esta definición, se hace necesario hablar de ENF y de EF para poder definir la EI, agrupando, en este caso, a la EF y la

---

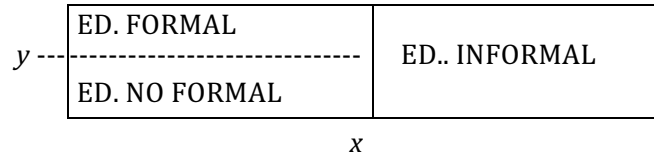
<sup>36</sup> TRILLA BERNET, J. (1984). *El concepto de educación informal*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona, referencia en p. 37.

<sup>37</sup> *Ibidem*, p. 38.

<sup>38</sup> TRILLA BERNET, J. (1986). *La educación informal*. Barcelona: Promociones Publicaciones Universitarias, referencia en p. 29.

<sup>39</sup> *Ibidem*, referencia en p. 102.

ENF, para posteriormente enfrentar la EI. Trilla incluye el siguiente gráfico para explicar el razonamiento de Touriñán:



Aclarado esto, si podemos precisar por un lado la frontera ( $x$ ) entre la educación informal y los tipos formal y no formal, y, por otro lado, el límite ( $y$ ) entre la educación formal y la no formal, tendremos acotados los tres tipos de educación.

Por su parte, Scribner y Cole<sup>40</sup>, en un artículo histórico de 1973 sobre la materia, hablan sobre los efectos cognitivos generados por la EI, e incluyéndola dentro de las actividades habituales que realizamos las personas, y en las cuales tomamos parte en función de nuestras posibilidades. Estos autores, entendiendo la EI como la educación que se desarrolla en el seno familiar, señalan tres rasgos distintivos:

1. Ya que la EI se transmite desde el contexto de la familia, en el más amplio sentido de dicha palabra, el valor de la información, y educación, están relacionado con la personas o personas que la transmiten.
2. Al partir de ese seno familiar en el cual las personas de mayor edad normalmente ocupan un mayor estatus, la EI fomenta el tradicionalismo.
3. La EI fusiona el ámbito emotivo e intelectual.

La Belle en 1975 propone *no considerar los tres tipos de educación como entidades separadas, sino como modos predominantes o modos de énfasis*, con esto el autor pone de manifiesto la individualidad que cada modalidad educativa presenta, pero a la vez la presencia de las otras tipologías como factores secundarios. Los sintetiza incluyendo la siguiente figura e indicación:

<sup>40</sup> SCRIBNER, S. y COLE, M. (1973). Cognitive consequences of formal and informal education. En *Science*, vol. 182, n° 4112, pp. 553-559.

El eje horizontal corresponde a características educativas y el eje vertical modos educativos<sup>41</sup>.

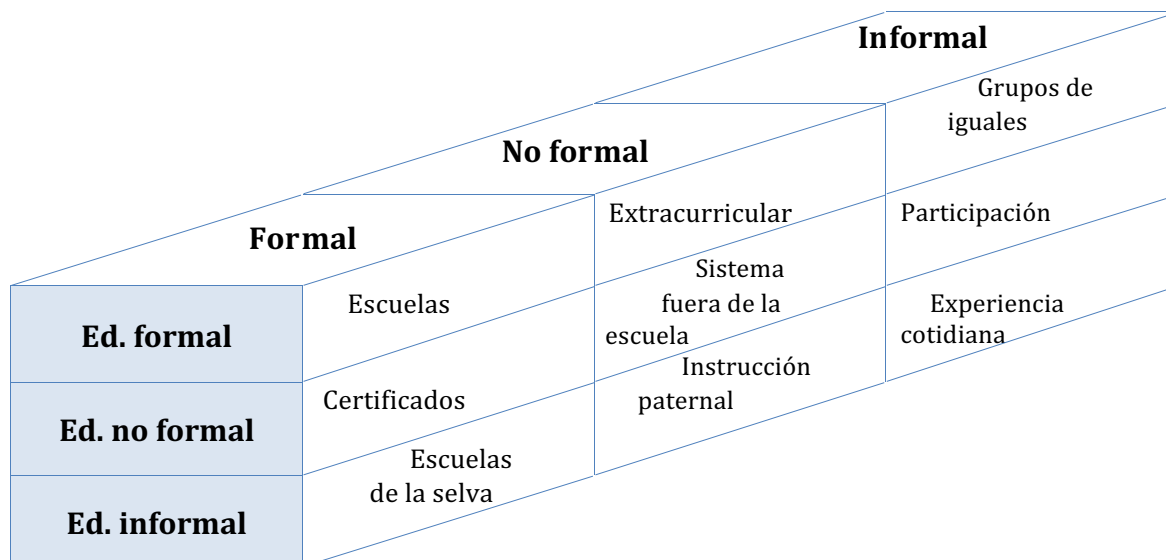


FIGURA 4.2. Relación entre las diferentes tipologías de educación

En sentido opuesto, Álvarez Castillo argumenta su definición de EI por negación de las características de la EF y la ENF usando la expresión “cajón de sastre” e incluyendo en el mismo todos los procesos educativos que no tienen ni intencionalidad ni una metodología explícita, y que a su vez no están tan especificados como otras acciones previamente planificadas<sup>42</sup>.

Volvemos a Touriñan para reflejar la distinción que el autor hace entre conceptos que pueden llevar a confusión, ya que según el mismo debemos de ser conscientes de, por un lado la existencia, y por otro la diferencia entre:

- La educación paterna, ya que la mayoría de los padres han recibido una educación de manos de profesionales, y aunque no tengan los conocimientos técnicos necesarios para establecer una programación en la transmisión de conocimientos, si recuerdan la forma en la que ellos mismos fueron educados.

<sup>41</sup> LA BELLE, T. J. (1975). *Educational alternatives in Latin America: social change and social stratification*. Los Angeles: Universidad de California, referencia p. 46.

<sup>42</sup> ÁLVAREZ DEL CASTILLO, J. L. (2004a). *Op. cit.*, p. 124.

- La autoeducación, entendiendo ésta como el conjunto de hábitos, disposiciones y destrezas educativas que cada uno obtiene a partir de conocimientos previos transmitidos desde la EF, la ENF o la EI. Por tanto, esto implica la existencia de un proceso educativo anterior a partir del cual cada individuo puede desarrollar dicha autoeducación.
- La EI, entendiendo ésta no como la ausencia de pedagogía, sino como la existencia de resultados educativos obtenidos de estímulos que no son directamente educativos.
- La educación espontánea, muy cercana desde la visión del autor a la EI, basándose en la obtención de resultados educativos en actividades que no tienen estímulos educativos.

El autor concluye diciendo:

En mi opinión estos ejemplos no prueban que el conocimiento especializado no sea necesario, sino que todo tipo de intervención educativa no requiere el mismo nivel de competencia pedagógica (...). Es necesario reconocer que no toda intervención educativa es técnicamente hablando, una intervención pedagógica<sup>43</sup>.

A pesar de lo descrito hasta ahora, hay teorías basadas en la semántica que discuten sobre el uso de la palabra “educación” en vez de “aprendizaje” al referirse a los procesos informales, ya que en dichos procesos no existen instituciones educativas, ni instructores preestablecidos ni currículums pre escritos<sup>44</sup>.

#### 4.1.2.2. Entornos de la educación informal

Como hemos observado, en la mayoría de ocasiones resulta imposible definir la EI sin hacer referencia a los entornos donde ésta se presenta ya que, si tenemos en cuenta la primera definición de Coombs y Ahmed, observamos una continuidad de espacio y tiempo en esta tipología educativa. Continuando la definición de estos autores, recogemos:

---

<sup>43</sup> TOURIÑÁN LÓPEZ, J.M. (1987). *Estatuto del profesorado: Función pedagógica y alternativas de formación*. Madrid: Escuela española, referencia en pp. 67-68.

<sup>44</sup> SCHUGURENSKY, D. (2000). The forms of informal learning: Towards a conceptualization of the field. En *NALL Working paper*, nº 19, referencia en p. 2.

(...) esto es en la casa, en el trabajo, divirtiéndose, con el ejemplo y las actitudes de sus familiares y amigos, mediante los viajes, la lectura de periódicos y libros o bien escuchando la radio o viendo la televisión y el cine. En general, la educación informal carece de organización y frecuentemente de sistema<sup>45</sup>.

Otros autores como J.L. Castillejo, citado por Trilla en su tesis doctoral, citan como principales entornos de la EI *los medios de comunicación, los usos y las costumbres, el ocio y las diversiones, las relaciones inter-personales, las relaciones inter-grupales y el ámbito laboral*<sup>46</sup>.

En la misma investigación, Trilla expone:

Son generalmente ámbitos, medios, soportes o agentes generadores de educación informal: los medios de comunicación de masas, el entorno urbanístico, el juego, el trabajo, la moda, la publicidad, el arte, los espectáculos, los viajes y el turismo, las relaciones de amor y de amistad, las costumbres, tradiciones y ceremonias, etc. etc. Incluso en la propia escuela se dan procesos de educación informal, es decir, imprevisibles o no controlados pedagógicamente<sup>47</sup>.

En 1986, el mismo autor haciendo alusión a la EI, cuestiona el aula escolar en su papel de único ámbito de la enseñanza, haciendo continuas referencias a la EI como fuente educativa continua e interdisciplinar<sup>48</sup>.

En una mesa redonda sobre *La respuesta del marco escolar frente a las nuevas necesidades de la familia y el educando*, Trilla, argumentando la interacción entre la EF, la ENF y la EI, manifestaba que todas estas experiencias educativas en ocasiones se refuerzan entre si, otras veces se contradicen, otras se complementan, etc., y de todas estas interacciones, tan difíciles de reflejar, sale el proceso educativo que cada persona ha tenido<sup>49</sup>.

De la misma mesa redonda se extrae el siguiente cuadro:

---

<sup>45</sup> COOMBS, P. H. y AHMED, M. (1974). *Op. cit.*, referencia en p. 27.

<sup>46</sup> TRILLA BERNET, J. (1984). *Op. cit.*, referencia p. 41.

<sup>47</sup> TRILLA BERNET, J. (1984). *Op. cit.*, referencia en p. 872.

<sup>48</sup> TRILLA BERNET, J. (1986). *Op. cit.*, p. 32.

<sup>49</sup> TRILLA BERNET, J. (2002). La respuesta del marco escolar frente a las nuevas necesidades de la familia y del educando. En *Aula de innovación Educativa*, nº 112, pp. 39-43, referencia en p. 39.

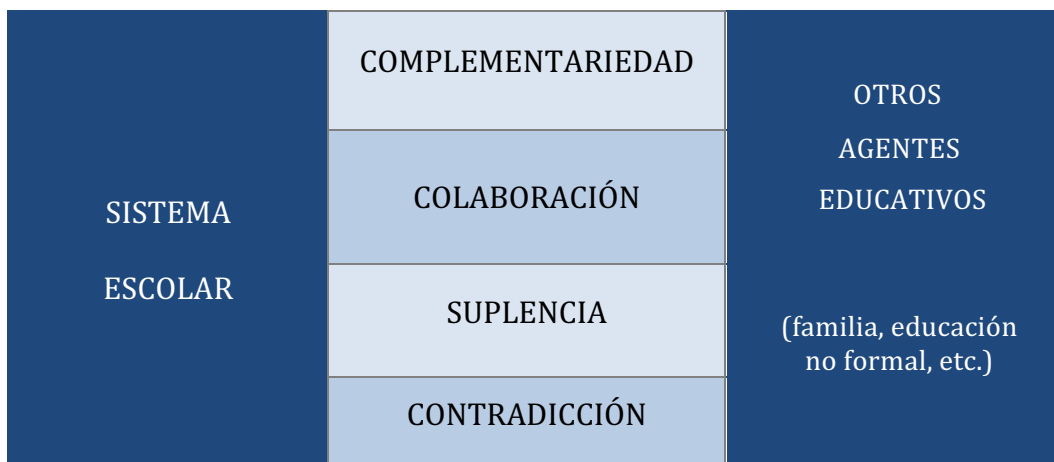


FIGURA 4.3. Relaciones entre los diferentes ámbitos educativos

El autor hace el siguiente análisis del cuadro anterior:

**Complementariedad:** las relaciones de complementariedad se justifican a partir del desiderátum pedagógico de la educación integral. Es decir, de que el proceso educativo tiene que atender armónicamente al cultivo de las diferentes dimensiones de la personalidad (...) en educación como en otros aspectos sociales se da también una especie de distribución de funciones (...)

**Colaboración:** las relaciones de complementariedad casi siempre exigen relaciones de colaboración (...) el apoyo mutuo entre las instancias educativas ayudan al logro de aquella finalidad de educación integral (...)

**Suplencia:** suplencia de tareas que tendría que acometer la escuela y que, por las razones que sea, esta institución no siempre realiza (o no siempre realiza aceptablemente) (...)

**Contradicción:** Porque es evidente que no todas las relaciones que se establecen entre los diferentes agentes educativos están en la línea de ofrecer la imagen de un universo educativo, que de forma más o menos espontánea, tienda a ordenarse y armonizarse (...) <sup>50</sup>.

Por su parte, Álvarez Castillo argumenta la dificultad de concretar los espacios de la EI, ya que el alejamiento existente entre ésta y la EF y ENF, es mucho mayor que la distancia que existe entre estas dos últimas. Para delimitar los entornos de la EI,

<sup>50</sup> *Ibidem*, referencia en pp. 41-43.



se han marcado rasgos diferenciadores, de los cuales el más importante es precisamente el contorno difuso que tiene este tipo de educación, lo que nos imposibilita diferenciarla de otras tipologías educativas y otros procesos sociales. Es precisamente esta dificultad a la hora de diferenciarla, la característica principal de la EI. En cualquier caso, ese contorno difuso que acabamos de describir no es algo consciente, ya que las interacciones con los procesos y espacios formales y no formales, no son intencionales por parte del educador. Ante esto, el autor considera imposible la realización de un listado en el que se reflejen mínimamente los ámbitos en los que se desarrolla la EI. A pesar de eso, cita los siguientes contextos:

Los aprendizajes que se producen por efecto de las interacciones informales se pueden dar en cualquier ámbito social (familia, grupos de amigos, asociaciones, compañeros de trabajo, espacios de práctica deportiva o de cualquier actividad de ocio, contacto con los medios de comunicación, relaciones fortuitas, etc.) incluida la escuela o los centros de educación no formal<sup>51</sup>.

En este punto, volvemos a citar a Coombs, cuando refleja una lista de espacios en los que la EI está presente, escribiendo:

(...) el aprendizaje informal, el aprendizaje espontáneo, no estructurado, que progresa diariamente en casa, en la vecindad, fuera de la escuela, en el campo de juego, en el lugar de trabajo, en el mercado, en la biblioteca y en el museo, y a través de los medios de comunicación social, todo lo cual constituye el entorno de aprendizaje informal de una persona<sup>52</sup>.

Por su parte Schugurensky reduce a tres los ámbitos del aprendizaje informal<sup>53</sup>:

1. Autoaprendizaje directo, refiriéndose a los procesos en los que no está presente un educador. En este caso el autor habla de aprendizaje intencional, ya que el individuo es consciente y tiene dicha intención a la hora de enfrentarse al aprendizaje.

---

<sup>51</sup> ÁLVAREZ DEL CASTILLO, J. L. (2004a). *Op. cit.*, referencia en pp. 123-124.

<sup>52</sup> COOMBS, P. H. (1986). *Op. cit.*, referencia en pp. 131-132.

<sup>53</sup> Como vimos en el apartado 3.2.2.1., este autor habla del término “aprendizaje informal” y no de EI.

2. Aprendizaje accidental, en el que el sujeto ni es consciente ni tiene intención previa de enfrentarse a tal aprendizaje.
3. Socialización, siendo este el ámbito en el que el individuo recibe el aprendizaje por la interacción con el resto de individuos<sup>54</sup>.

Si concretamos la influencia que la EI tiene en la educación musical<sup>55</sup>, podemos hablar, por ejemplo, de las inclinaciones que las personas mostramos hacia los diferentes estilos musicales, y más concretamente, al hacer referencia directa a nuestra investigación, las preferencias de los adolescentes. En este sentido, Herrera, Cremades y Lorenzo realizaron un estudio en el año 2010 en el que reflejaban dichas preferencias vinculadas con la relación que las personas tenemos con el seno familiar en los primeros años de vida, y cómo dicha influencia familiar se reduce en la adolescencia al ser consideradas más importantes las relaciones entre iguales en el grupo social. En dicho estudio se pone de manifiesto que la EI influye mucho más en los adolescentes que la EF a la hora de elegir la música que consumen<sup>56</sup>. Si completamos este estudio con el realizado por Boal en el 2002 entre 120 menores de Portugal e Inglaterra entre 9 y 14 años, según el cual los menores asocian la escucha de música en la escuela a una función cognitiva, mientras que la escucha en casa y otros contextos informales la asocian a funciones emocionales y sociales<sup>57</sup>, podemos concluir que los ámbitos musicales educativos informales tienen mayor peso y una mayor proyección en el tiempo que los formales.

Centrándonos en la pedagogía musical, recogemos las palabras de Dalia cuando hace una referencia al currículum oculto y la labor del profesor de música, manifestando:

---

<sup>54</sup> SCHUGURENSKY, D. (2000). *Op. cit.*, pp. 3-4.

<sup>55</sup> CREMADES ANDREU, R. y LORENZO QUILES, O. (2007). Familia, música y educación informal. En *Música y educación*, nº 72, pp. 35-46.

<sup>56</sup> HERRERA, L.; CREMADES, R. y LORENZO, O. (2010). Preferencias musicales de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria: influencia de la educación formal e informal. En *Cultura y educación*, Vol. 22, nº 1, pp. 37-51.

<sup>57</sup> BOAL PALHEIROS, G. (2004). Funciones y modos de oír música de niños y adolescentes, en distintos contextos. En *Revista de Psicodidáctica*, nº 17, pp. 5-25.

El profesor de música no solo enseña música a sus alumnos, les transmite su visión del arte, de la música, la filosofía de la vida del músico, el amor por el instrumento, y algunas cuestiones más de las que a veces se es consciente y otras muchas pasan desapercibidas tanto para el profesor como para el alumno<sup>58</sup>.

De esta forma, y uniendo la labor del profesor con la influencia del ambiente en el que se desarrolle cada alumno, podemos hablar tanto de identidad cultural como de motivación, aspecto que veremos en el apartado 4.2.1.5., por lo que se nos plantea como prioritario un estudio pormenorizado y una aplicación de sus resultados, en el que se vinculen la EF con la EI para poder aplicar los elementos y beneficios de esta segunda en el aula de música. De esta forma, todos los conocimientos y preferencias recién comentadas que presentan los jóvenes, podrán ser aplicados en beneficio de una educación transversal<sup>59</sup>.

En el caso de las colonias, la importancia que la EI tiene al tratarse de un contexto en el que la recepción de estímulos es constante resulta fundamental, como así se reflejaba ya en 1918, cuando Monroy escribía:

Que es, ante todo, educador el carácter de las Colonias, lo demuestra también, el considerar que el desarrollo intelectual del niño no se interrumpe, que el niño aprende en todas partes, en su casa, en la calle, y mucho más en el campo, donde tantas impresiones solicitan el ejercicio de sus facultades<sup>60</sup>.

Además de dichos estímulos externos, la labor de EI quedaba reflejada en las relaciones que cada alumno mantiene en la colonia, tomando, tanto a monitores como compañeros, como referentes educativos, lo cual ya describía en los inicios de las colonias:

Los ejemplos de bondad, de limpieza y de honradez que ven sin cesar tanto en sus maestros y maestras como en muchos de sus compañeros, les mueve a imitarlos<sup>61</sup>.

---

<sup>58</sup> DALIA CIRUJEDA, G. (2008). *Cómo ser feliz si eres músico o tienes uno cerca*. Madrid: Mundimúsica, referencia en p. 34.

<sup>59</sup> SAMPER ARBELÁEZ, A. (2010). La apreciación musical en edades juveniles: territorios, identidad y sentido. *Cuadernos de música, artes visuales y artes escénicas*, Vol. 5, nº 2, pp. 29-42.

<sup>60</sup> MONROY, A. (1918). *Op. cit.*, referencia en p. 3.

<sup>61</sup> SELA, A. (1887). *Op. cit.*, referencia en p. 228.

Recapitulando todo lo argumentado hasta ahora sobre la EI, definimos dicha educación como la que se produce sin intencionalidad, es decir, la educación que recibimos en la vida diaria y que viene dada por el contexto en el que nos movemos, fruto de nuestra interacción con dicho medio. Por lo tanto, es la educación que está presente en todo momento, compatibilizándose con la EF y la ENF. Por esto, en base a todo lo escrito, podemos afirmar que la EI está presente en todos los contextos físicos y temporales que incluyen al ser humano.

### 4.1.3. Animación sociocultural

#### 4.1.3.1. Definiciones de animación sociocultural

Como hemos observado tanto en los apartados 4.1.1 como 4.1.2., los autores hacen referencia a la animación sociocultural (ASC)<sup>62</sup>, tanto dentro de la ENF como de la EI, pero dada la importancia que tiene dentro de esta investigación, consideramos necesario un desarrollo más amplio sobre este concepto. Así pues, recogemos la definición que Sarramona nos ofreció en 1998 cuando escribía que *la animación sociocultural se vincula estrechamente a cuanto se refiere a la educación para el ocio o tiempo libre; sus objetivos son semejantes, aunque con estrategias metodológicamente diferentes*<sup>63</sup>.

Previamente, Trilla, en su tesis doctoral escribe sobre la ASC, enfatizando el planteamiento que siempre se ha hecho sobre ésta al entenderla como una alternativa a la difusión cultural. Para el autor la diferencia reside en la propia palabra “animación” en contraposición a “difusión”, ya que en ellas está la diferencia entre querer hacer, por parte de los individuos y comunidades como agentes implicados en la cultura, y el simple acercamiento de la cultura ya establecida. De esta forma, la ASC supone un acercamiento hacia la democratización cultural a través de la revalorización de la “cultura popular” en contrapartida a la “cultura de elite”. El contexto educativo en el que se sitúa la ASC, al entenderla como este acercamiento del pueblo, es la ENF. Según Trilla la ASC

---

<sup>62</sup> Para agilizar la lectura, nos referiremos a la animación sociocultural como ASC en adelante.

<sup>63</sup> SARRAMONA LÓPEZ, J. (1998). La animación sociocultural. En SARRAMONA, J.; VÁZQUEZ, G.; COLOM, A. J. *Educación no formal*, pp. 151-161. Barcelona: Ariel, referencia en p.152.

nació y sigue íntimamente emparentada –a veces, incluso, confundida- con la educación de adultos, la educación popular, la pedagogía del ocio, la educación extraescolar y, por supuesto, con la educación permanente<sup>64</sup>.

En 1997, Morata escribe, en el libro *Animación sociocultural. Teorías, programas y ámbitos*, una definición en la que sitúa a la comunidad como centro de cualquier iniciativa, tanto de origen como mediadora o beneficiaria, de la ASC. El autor escribe:

La animación sociocultural es una estrategia de intervención que trabaja por un determinado modelo de desarrollo comunitario. Este modelo en, desde, y para la comunidad tiene como finalidades últimas promover la participación y dinamización social, desde los procesos de responsabilización de los individuos en la gestión y dirección de sus propios recursos (...) La animación sociocultural es un instrumento adecuado para motivar y ejercer la participación<sup>65</sup>.

Por su parte, Sarramona dentro del libro *Educación no formal* de 1998, incluye una definición de ASC, analizando cada una de las palabras incluidas en este termino compuesto:

Se puede equiparar el concepto *animación* con los de desarrollo, movimiento, intercomunicación, revitalización, estimulación... pero su aspecto mas definitorio ha de ser su dependencia de la intervención de un sujeto externo, que actúa de acuerdo con una estrategia determinada en razón de los objetivos que se pretenden (...)

El segundo elemento terminológico a analizar hace referencia a lo *social* (...) se da en razón de perseguir objetivos de tipo colectivo; por consiguiente, potenciadores de lo más noble de la vida compartida: colaboración, solidaridad, civismo, respeto, compromiso hacia la colectividad, etc.; en fin, todos aquellos valores que son necesarios para una vida en común que no se convierta en disputa, competición, agresividad, dominio de minorías privilegiadas.

---

<sup>64</sup> TRILLA BERNET, J. (1984). *Op. cit.*, pp. 339- 350.

<sup>65</sup> MORATA GARCÍA, M. J. (1997). Animación sociocultural y desarrollo comunitario. En TRILLA, J. (Coord.). *Animación sociocultural. Teorías, programas y ámbitos*, pp. 296-310. Barcelona: Ariel, referencia en p. 297.

Y finalmente, queda lo *cultural* como referente contextual desde el que se acomete el pretendido desarrollo o progreso social (...) la cultura vinculada a los valores, hábitos y actitudes que se han citado en la visión social anterior. La cultura como patrimonio común que permite avanzar en la comprensión del mundo y en la mejora de la vida colectiva. La cultura actúa a la vez como elemento de soporte de la animación sociocultural, si bien el acceso a ella por parte de todos, esto es, la democratización cultural, se erige a su vez en meta general<sup>66</sup>.

Petrus recoge los principios de la ASC, escribiendo:

1. Debemos entenderla fundamentalmente, como una práctica, como una tecnología.
2. La libertad es un valor máximo dentro de esa tecnología.
3. La autogestión como valor es superior al hecho de ser dirigido.
4. El compromiso social es preferible a la absorción sociopolítica.
5. La ausencia de necesidades culturales es, en muchas ocasiones, síntoma de deficiencias personales o sociales.
6. La transformación social es una necesidad y un valor.
7. Es preciso clarificar los objetivos de todo proceso de animación sociocultural
8. Las relaciones sociales de “cooperación” son siempre mas deseables que las de “cohabitación”.
9. La animación sociocultural debe priorizarse en zonas de “foso cultural”.
10. La acción sociocultural debe abarcar los campos socioeconómicos, socioeducativos y culturales.
11. La animación sociocultural es competencia y responsabilidad, en parte, de la administración.
12. La animación sociocultural es una actividad eminentemente educativa<sup>67</sup>.

Álvarez del Castillo sitúa los orígenes de la ASC en la segunda mitad del S. XX en los países desarrollados. Los métodos usados son aplicables a cualquier grupo de edad y en diferentes áreas de la ENF con el objetivo de dinamizar el desarrollo comunitario. Para dicho desarrollo, el punto de partida de la ASC han de ser las necesidades reales y el contexto físico de los miembros de dicha comunidad. La

---

<sup>66</sup> SARRAMONA LÓPEZ, J. (1998). La animación sociocultural. En SARRAMONA, J.; VÁZQUEZ, G.; COLOM, A. J. *Educación no formal*, pp. 151-161. Barcelona: Ariel, referencia en p. 152.

<sup>67</sup> PETRUS, A. (1989). Animación sociocultural. En ETXEBERRIA, F. (Dir.). *Pedagogía social y educación no escolar*, pp. 241-254. San Sebastián: Universidad del País Vasco, referencia en p. 247.

metodología empleada por la ASC se basa en un proceso de aprendizaje abierto y flexible, en el que cada actividad es elegida o diseñada por cada participante, empleando recursos que ejercen una fuerte función de motivación. En la ASC, el agente educador desempeña el papel de facilitador de todos los procesos que acabamos de describir<sup>68</sup>.

Por su parte, Trilla, dentro del libro *Animación sociocultural, teorías, programas y ámbitos*, recoge “las formas distintas de caracterizar en que consiste la animación sociocultural”:

1. Como acción, intervención, actuación... “Animación sociocultural” designaría, pues, lo que hace el agente.
2. Como actividad o práctica social. “Animación sociocultural” designaría, pues, no tanto lo que hace exclusivamente el agente, sino lo que éste promueve: Una actividad o una práctica desarrollada conjuntamente por el agente y los destinatarios.
3. Como un método, una manera de hacer, una técnica, un medio o instrumento (...) Es decir, esta acepción promovería la primera, enfatizando el aspecto elaborado, metódico, etc., de la intervención.
4. Como proceso. Esta caracterización estaría en la línea de la segunda acepción, destacando aquí la dimensión dinámica o procesual de la animación sociocultural. Esta no designaría exactamente lo que hace el agente, ni unas actividades determinadas, sino una especie de sucesión evolutiva o progresiva de acontecimientos.
5. Como programa, proyecto, etc.
6. Como función social. La animación social sería aquí una tarea que debería estar presente en toda comunidad o sociedad.
7. Como factor. En esta caracterización se da énfasis en el carácter operativo de la animación sociocultural<sup>69</sup>.

---

<sup>68</sup> ÁLVAREZ DEL CASTILLO, J. L. (2004c). Los métodos y medios de la Educación no formal. En DEL POZO, M<sup>a</sup> del Mar. *Teorías e Instituciones Contemporáneas de la Educación*, pp. 421-443. Madrid: Biblioteca nueva, p. 427.

<sup>69</sup> TRILLA BERNET, J. (1997). Concepto, discurso y universo de la animación sociocultural. En TRILLA, J. (coord.) *Animación sociocultural. Teorías, programas y ámbitos*, pp. 13-39. Barcelona: Ariel, referencia en pp. 19-20.

### 4.1.3.2. Entornos de la animación sociocultural

Siguiendo con Trilla, en su tesis doctoral defiende la ASC justificándola como una actitud y enumerando numerosos contextos en los que aparece, escribiendo:

En cuanto a lo aspectos a que atiende la animación sociocultural y los medios que se utilizan, la variedad es muy grande. De hecho, “la animación” es mas una actitud que una acción específica; una manera de obrar mas que el contenido de la acción. Las actividades de la animación sociocultural pueden tener contenidos artísticos (teatro, cine, artes plásticas y artesanía, música,...), intelectuales (conferencias, debates, mesas redondas sobre historia, pensamiento, divulgación científica,...), deportivos (carreras y campeonatos de diversas especialidades entre aficionados), recreativos (fiestas populares, verbenas,...), sociales y reivindicativos (actos y manifestaciones para demandar equipamientos públicos y de carácter ecológico,...). Los medios son así mismo muy diversos: pueden utilizarse instituciones estables (casas de cultura, ateneos, centros comunitarios, universidades populares, asociaciones de vecinos, cine-clubs,...) pueden ser medios móviles o itinerantes (bibliobuses, misiones culturales,...) pueden utilizarse medios de comunicación (vídeo comunitario, emisoras locales de radio o TV, TV en circuito cerrado, periódicos, revistas, carteles y vallas callejeras,...). En realidad, es posible elaborar taxonomías tan prolijas como las propuestas respecto a la educación no formal en general<sup>70</sup>.

Úcar ofrece una *síntesis de lo que nos oferta los programas de animación sociocultural en función a sus variables* a través de la siguiente tabla en la que incluye a los destinatarios y objetivos, así como metodologías y temporalización<sup>71</sup>.

---

<sup>70</sup> TRILLA BERNET, J. (1984). *Op. cit.*, referencia en pp. 345-346.

<sup>71</sup> ÚCAR, X. (1995). Los programas de animación sociocultural. En *Claves de Educación Social*. vol. 1, pp. 32-38, referencia en p. 37.



Grupo destinatario	En función de la edad	Infantil	Juvenil	Adultos	Tercera edad	Multi-generacional
	En función de otras variables	Sexo	Profesión	Problemática	Pertenencia a organización	Etc.
Objetivo Prioritario	Prevención	Corrección	Orientación	Promoción o dinamización	Desarrollo comunitario	
Ámbito en el que se desarrolla	En un territorio		En una institución		Sin ámbito territorial o institucional específico	
Actividades	De formación	Artísticas	Lúdicas	Sociales	Económicas	
Tiempo en el que se desarrolla	A corto plazo		A medio plazo		A largo plazo	

TABLA 4.3. Programas de animación sociocultural en función de sus variables.

En 1997, Colom, dentro del libro *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*, describe la ASC como una práctica educativa que se desarrolla en dos ámbitos principales: por un lado el de la educación del ocio y del tiempo libre y por otro el de todas las actividades encaminadas a la educación de adultos. Por tanto, y refiriéndose al primero de los ámbitos, donde más se desarrolla la ASC es cualquier institución orientada a la formación de jóvenes, y muy especialmente las colonias escolares. Colom hace referencia a la función del animador y su orientación, caracterizándolo con la variable de “profesional” o “voluntario”<sup>72</sup>.

Por su parte, Morata, habla de una tripartición de los ámbitos en los que se desarrolla la ASC, distinguiendo entre los servicios ofrecidos al territorio (socioeducativos, socio laborales, socioculturales, sanitarios, sociales), los profesionales que intervienen (servicios sociales, educación, cultura, salud) y las asociaciones de voluntarios<sup>73</sup>.

<sup>72</sup> COLOM CAÑELLAS, A. J. (1997a). *Op. cit.*, p. 345.

<sup>73</sup> MORATA GARCÍA, M.J. (1997). Animación sociocultural y desarrollo comunitario. En TRILLA, J. (coord.) *Animación sociocultural. Teorías, programas y ámbitos*, pp. 296-303. Barcelona: Ariel, p. 299.

Por su parte, Álvarez del Castillo distingue tres espacios principales en los que clasificar las actividades de ASC: por un lado las instituciones específicas tales como centros cívicos o casas de cultura, por otro lado los programas que llevan a cabo instituciones muy concretas, como actuaciones en centros penitenciarios o actividades extraescolares, y finalmente actividades puntuales organizadas por organismos no específicos como excursiones o visitas a museos<sup>74</sup>.

A modo de resumen de lo escrito sobre ASC, podemos afirmar que hemos comprobado como los autores hablan de la ASC como un elemento eminentemente social, para promover la participación de dicha sociedad y como elemento motivador de ésta. Dicha ASC promueve una convivencia en la que el educador es sólo un facilitador de los objetivos y valores a desarrollar. Entre los múltiples entornos en los que se desarrolla, los autores citan las colonias escolares, hablando también de los valores sociales y de convivencia que se inculcan desde de la ASC.

#### 4.1.4. Pedagogía del Ocio y del Tiempo Libre

Nos sentimos identificados con Trilla cuando en su tesis doctoral escribe que *las relaciones entre la Animación Sociocultural y la Pedagogía de Ocio son aún más estrechas; tanto es así, que no dejaría de ser arbitrario el tratarlas separadamente como aquí hemos hecho, si no fuera porque a nivel expositivo ello nos ha permitido el centrar la atención en aspectos diferentes*<sup>75</sup>.

Por otro lado, y a pesar de encontrarnos en otro contexto físico al de Nérici, el análisis que éste realiza de los cambios sociales acaecidos en Brasil en la década de los 70 son totalmente extrapolables a nuestra sociedad. En dicho análisis, el autor manifiesta como el tiempo libre tiende a aumentar debido a la mecanización en todos los sectores de la vida cotidiana. En este aumento creciente se nos

---

<sup>74</sup> ÁLVAREZ DEL CASTILLO, J. L. (2004b). Áreas de actuación y agentes en la Educación no formal. En DEL POZO, M<sup>a</sup> del Mar. *Teorías e Instituciones Contemporáneas de la Educación*, pp. 395-418. Madrid: Biblioteca nueva, p. 404.

<sup>75</sup> TRILLA BERNET, J. (1984). *Op. cit.*, referencia en p. 346.

presentan nuevas posibilidades educativas y, como augura en sus reflexiones, un exponencial crecimiento de escuelas orientadas en este ámbito<sup>76</sup>.

Con esta identificación referenciada y la premisa del progresivo aumento en la oferta de actividades con las que ocupar ese tiempo libre, realizamos nuestra profundización en este tema.

#### 4.1.4.1. Desarrollo histórico del Ocio y Tiempo Libre

El tiempo libre y el ocio suponen, además de una parte fundamental de nuestra cultura, una fuente de teorías e investigaciones, complementarias en algunos casos y contradictorias en otros, tanto en su conceptualización como en su duración, utilización, objetivos, etc.<sup>77</sup>

En este sentido, Lafant afirma que *no existe un tema más controvertido que el ocio, una disciplina más contestada que la sociología del ocio (...). La automatización de los medios de trabajo permite la esperanza de una reducción importante del tiempo de trabajo*<sup>78</sup>.

Esta controversia existente se basa principalmente en la concepción del ocio como realidad social, y por tanto, estrechamente unida a todos los cambios sociales y políticos que se han sucedido. De esta forma, el tiempo libre y el ocio se entienden como consecuencias de los condicionantes del contexto en el que se desarrolla<sup>79</sup>.

Por tanto, al considerar el ocio y tiempo libre como una consecuencia del espacio físico y temporal en el que se desarrolla, consideramos necesario un breve repaso histórico en este sentido.

---

<sup>76</sup> NÉRICI, I. G. (1973). *Introdução à didáctica general*. Bonsucesso: Editôra Fundo de Cultura. Trad. Castellana de NERVI, J. R. (1973). *Hacia una didáctica general dinámica*. Buenos Aires: Kapelusz, pp. 39-40.

<sup>77</sup> GALLEGO GAGO, U. M<sup>a</sup> (1988). *EL tiempo libre en el sistema educativo de Don Bosco*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, p. 12.

<sup>78</sup> LAFANT, M. (1978). *Sociología del ocio*. Barcelona: Península, referencia en p. 7.

<sup>79</sup> PEDRÓ Y GARCÍA, F. (1984). *Ocio y tiempo libre: ¿para qué?*. Barcelona: Humanitas, p. 11.

Gallego Gago realiza, a través de un análisis de la investigación de Monera Olmos, expone que en los pueblos de la Antigüedad las manifestaciones lúdicas se basaban en la supervivencia y la comunicación con el resto de individuos de la sociedad<sup>80</sup>, como eran:

- Instinto de supervivencia a través del alimento: con juegos y rituales de caza, pesca y agricultura.
- Instinto de supervivencia social: con actividades ligadas a la guerra y a la paz.
- Instinto de supervivencia y continuidad de la especie: a través de danzas de seducción, matrimonios, nacimientos, etc.
- Comportamiento social: a través de actividades relacionadas con la interacción entre iguales.
- Creatividad en la expresión: a través de la expresión artística basada en la música, transmisiones orales de cuentos, dibujos, etc.

En estos pueblos aún no existía una concepción del ocio, pero sí del tiempo libre como tiempo desocupado, determinado a su vez por las estaciones y el clima.

Posteriormente, en la Antigüedad Clásica, se crea el ambiente propicio para la concepción del término “ocio”, entendiéndolo éste como la vía del saber, a través de la contemplación y la reflexión, llegando de esta forma a la felicidad<sup>81</sup>. En este sentido, la idea de ocio procede de la palabra griega *skholè* (σχολή), siendo a su vez la raíz de la palabra escuela<sup>82</sup>.

De Grazia, refiriéndose a los escritos de Aristóteles, afirma que el ocio *sólo puede darse cuando cesa la guerra, pero a su vez hay que saber que hacer con este tiempo de paz, ya que si no, se convierte en un peligro para el hombre. Por tanto la capacidad de emplear bien el ocio es la base de toda la vida del hombre libre*. En este sentido, el buen uso del ocio supone un equilibrio entre la vida moral, intelectual,

---

<sup>80</sup> GALLEGO GAGO, U. M<sup>a</sup> (1988). *Op. cit.*, p. 15.

<sup>81</sup> DE GRAZIA, S. (1966). *Tiempo, trabajo y ocio*. Madrid: Tecnos, p. 5.

<sup>82</sup> GALLEGO GAGO, U. M<sup>a</sup> (1988). *Op. cit.*, p. 16.

física y estética, conseguido a través de una educación musical y un cultivo de la mente<sup>83</sup>.

En Roma, el ocio se traducía con la palabra *otium*, en contraposición de *ne-otium* que posteriormente dio lugar a la palabra *neg-otium*. Mientras que el *otium* se basaba en una serie de actividades relacionadas con el mando, organización y la vida social, el *neg-otium* era el trabajo<sup>84</sup>.

El cambio principal en estos pueblos clásicos vino dado por la concepción de los intelectuales y filósofos griegos del ocio como espacio de meditación, mientras que para el pueblo romano, el ocio era descanso y diversión. En este sentido, fue en Roma donde se introdujo el ocio de masas, ya que era preciso distraer a tanta gente, apareciendo entonces las termas, gimnasios, circos, luchas de gladiadores, representaciones teatrales, etc.<sup>85</sup>

Posteriormente, en la Edad Media, con el final de la esclavitud, el ocio se convierte en un patrimonio de libre acceso, alcanzando una dimensión teológica, la cual trasciende al humanismo clásico. En esta etapa toma relieve la fiesta como reflejo del descanso paradisiaco y la búsqueda de Dios. De esta forma, la contemplación religiosa se establece como centro social. Aparece un espíritu lúdico clasicista que rehúsa el trabajo para gozar de la diversión, y de esta forma alardear de su situación económica. Con este espíritu lúdico se degenera hacia una nueva concepción del ocio como ociosidad<sup>86</sup>.

En la Edad Moderna se nos presentan dos corrientes opuestas: por un lado la utópica, representada por Tomás Moro y Campanella, que defienden la reducción de horas de trabajo con el consiguiente aumento del tiempo libre. Por otro lado la Reforma, con la exaltación del valor moral y social del trabajo, suprimiendo las fiestas populares, los espectáculos, los conciertos y los bailes. Esta inflexibilidad propugnada por la Reforma da lugar al Puritanismo, con el que

---

<sup>83</sup> DE GRAZIA, S. (1966). *Op. cit.*, referencia en p. 5.

<sup>84</sup> GALLEGO GAGO, U. M<sup>a</sup> (1988). *Op. cit.*, p. 18.

<sup>85</sup> PEDRÓ Y GARCÍA, F. (1984). *Op. cit.*, p. 39.

<sup>86</sup> GALLEGO GAGO, U. M<sup>a</sup> (1988). *Op. cit.*, pp. 19-21.

se defiende el valor ético del trabajo, entendiéndose el ocio como lo opuesto. Con esto, el ocio pasa a ser condenado por considerarse un tiempo perdido (ociosidad)<sup>87</sup>.

Posteriormente, y como hemos visto en la introducción, la problemática planteada con el ocio se atribuye a la progresiva industrialización, ya que cambian los modelos de trabajo, y con ello, el tiempo dedicado al descanso.

A esta industrialización le acompaña un éxodo masivo en el que los campesinos invaden las ciudades. A dicho éxodo le acompaña un especial interés por el aumento en la producción por parte de los empresarios, valorando el trabajo como una *fuentes de virtudes cívicas*. En este sentido, el obrero que no está trabajando, corre el peligro de *pervertirse*, por lo que el concepto de “trabajar para vivir” cambia por el de “vivir para trabajar”<sup>88</sup>.

Así como hasta ahora el tiempo de trabajo y de descanso en el ámbito agrícola lo marcaba la naturaleza y las estaciones del año con las siembras y recogidas del producto, ahora será el reloj y el ritmo de las fábricas lo que determinará las pausas, entendiendo estas como el tiempo para coger fuerzas para volver al trabajo. De esta forma, se fragmenta el día en función del horario laboral, llegando a ser éste de 14 horas diarias<sup>89</sup>.

Este sentimiento de descanso para tomar fuerzas para la siguiente jornada laboral, lo expresa Castronovo cuando escribe:

(el obrero) aprisionado en fábricas de ocho plantas no tiene paz antes de que la máquina poderosa se detenga; entonces vuelve a casa para descansar con vistas al día siguiente<sup>90</sup>.

De este modo el ocio no puede tener otra modalidad que la de “descanso”, por lo que los nuevos esfuerzos van encaminados a la adaptación de las actividades hacia

---

<sup>87</sup> *Ibidem*, pp. 19-23.

<sup>88</sup> *Ibidem*, pp. 23-24.

<sup>89</sup> *Ibidem*, pp. 24-25.

<sup>90</sup> CASTRONOVO, V. (1975). *La revolución industrial*. Barcelona: Nova Terra, referencia en p. 120.

dicho descanso. A pesar de esto, se desarrollan nuevas distracciones, como las reuniones de amigos en tabernas, la lectura popular o diversas modalidades de actividades musicales y teatrales. Con esto, el máximo interesado en crear nuevos espacios de ocio, es el propio trabajador, considerándose por tanto, y desde esta época, una conquista social<sup>91</sup>.

Las revoluciones sociales dirigidas por el sector proletario acaecidas en el S. XIX, estaban encaminadas a la reivindicación de los derechos que protegiesen a dicho sector proletariado, la disminución de la jornada laboral y un aumento del salario de los trabajadores. Así pues, se inicia un proceso de consecución de algunos beneficios, entre los cuales está la adquisición de un mayor tiempo descontado del trabajo, es decir: un tiempo libre al que todos los trabajadores tienen derecho.

Desde 1850 como consecuencia de la revolución del 48, y especialmente desde 1920, la jornada se va reduciendo. En esta fecha se estableció por un Convenio Internacional del Trabajo, la semana de 48 horas. Más tarde, en 1936, se conseguirá el derecho a las vacaciones anuales pagadas<sup>92</sup>.

Con esto los meses de verano se convierten en un éxodo inverso al ocurrido en los principios de la industrialización, ya que los obreros abandonan las ciudades para pasar sus vacaciones en el campo. Con esto, se produce otro reflejo de la conquista social del ocio, al acceder la clase trabajadora a los espacios reservados a los burgueses.

Este espacio creciente, supeditado siempre al trabajo, despierta de por sí un interés económico al convertirse en una fuente potencial de consumo. Se inicia por tanto un mundo laboral organizado y encaminado a satisfacer el tiempo de descanso de otros trabajadores<sup>93</sup>.

En el caso concreto de Barcelona, como señala Sala, el cambio de siglo XIX hacia el XX, supone un inicio de nuevas formas de consumo que se pueden

---

<sup>91</sup> GALLEGO GAGO, U. M<sup>a</sup> (1988). *Op. cit.*, p. 25.

<sup>92</sup> *Ibidem*, referencia en p. 26.

<sup>93</sup> MUNNÉ, F. (1980). *Psicología del tiempo libre. Un enfoque crítico*. México: Trillas, p. 50.

interpretar como antecesoras de las grandes industrias culturales. En esta época se inauguran salas de teatro, de cine, parques de atracciones, etc.<sup>94</sup> En el mismo contexto físico y temporal, observamos como dicho ocio, y la sociabilidad que en la mayoría de los casos se deriva del mismo, son detonadores para el desarrollo de las actividades musicales que surgen<sup>95</sup>.

En cualquier caso, desde el S. XX hasta la actualidad, se ha producido un cambio sustancial en la conceptualización del ocio y el tiempo libre, intentando llegar a diversos acuerdos tanto a nivel mundial, como europeo, estatal, regional, etc.<sup>96</sup>

En cualquiera de los casos, la realidad del cambio de mentalidad en relación al tiempo libre y de ocio ha cambiado la visión del tiempo dedicado al trabajo, sirviendo, además, como espina dorsal en algunas doctrinas políticas, como afirma Egea Fernández en su tesis doctoral:

(...) va formándose así una concepción relativamente moderna del trabajo en relación con el tiempo de ocio que exige trabajar a la inmensa mayoría de la gente para poder vivir y además disfrutar de un ocio reparador y gratificante. Este principio, vertebrador de la sociedad capitalista, de origen calvinista, se encuentra también en los manifiestos de algunos de sus críticos, especialmente en la ética comunista<sup>97</sup>.

En esa misma línea, Racionero expone el uso actual del ocio como reflejo de la ostentación, en ese sentido escribe:

---

<sup>94</sup> SALA, T. M. (2012). Espais de l'oci a la Barcelona del 1900. En SALA, T. M. (Coord.). *Pensar i interpretar l'oci : passatemps, entreteniments, aficions i addiccions a la Barcelona del 1900*, pp. 31-35. Barcelona: Publicacions i edicions de la Universitat de Barcelona.

<sup>95</sup> Para ampliar la información sobre la relación entre ocio, sociabilidad y música en Barcelona a finales del S XIX y principios del S. XX, se puede consultar CARBONELL i GUBERNA, J. (2012). Música, ocio y sociabilitat a la Barcelona del modernismo. En SALA, T. M. (Coord.). *Pensar i interpretar l'oci : passatemps, entreteniments, aficions i addiccions a la Barcelona del 1900*, pp. 144-156. Barcelona: Publicacions i edicions de la Universitat de Barcelona.

<sup>96</sup> Para ampliar la información sobre los tratados, reuniones, propuestas, acuerdos, etc. en materia de ocio y tiempo libre, se puede consultar GALLEGO GAGO, U. M<sup>a</sup> (1988). *Op. cit.*, pp. 28-30.

<sup>97</sup> EGEA FERNÁNDEZ, E. (2002). Espacios de ocio en la región de Murcia. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, referencia en p. 68.



Para merecer y mantener la estimación, no basta con poseer riqueza o poder, es menester ponerlos en evidencia, lo cual se consigue por medio del ocio<sup>98</sup>.

En resumen, en la actualidad el progresivo aumento en las horas destinadas al descanso, ha generado una maquinaria industrial paralela al propio sistema económico que engloba toda una serie de propuestas dirigidas a llenar el tiempo libre conquistado al tiempo laboral, con lo que los espacios destinados al ocio se han llenando de propuestas educativas, deportivas, televisivas, etc.

#### **4.1.4.2. Ocio y Tiempo Libre, educación en el ocio y educación en el tiempo libre: Diferencias conceptuales**

La controversia originada al definir y buscar las propuestas y espacios reservados al ocio y tiempo libre en la actualidad, hacen necesaria una mínima reflexión en los conceptos relativos a esta temática. Esta reflexión a la que hacemos referencia, se nos presenta incluso más necesaria si atendemos a Pérez-Rioja cuando en 1965 plantea que el problema de la educación es que no se ha planteado qué hacer con el tiempo libre<sup>99</sup>. Por suerte se ha avanzado y escrito mucho desde entonces, aún así se presentan teorías contradictorias en este tema.

Desde nuestra investigación, y como primer postulado, debemos partir de la base de que el ocio no es sinónimo de tiempo libre, ya que si bien la existencia de dicho tiempo libre es necesaria para que se desarrolle el ocio, no es suficiente esta existencia. En este sentido, reflejamos las palabras de Gimeno cuando dice:

Casi todos los tratadistas consideran que el tiempo libre es aquel en el que las personas realizan las actividades que más les gustan. Pero esto no puede considerarse ocio. El ocio implicará un tiempo libre en el que el sujeto decide y gestiona libremente sus actividades y éste no excluye la satisfacción, el descanso, las diversiones y el desarrollo y enriquecimiento personal<sup>100</sup>.

En la misma línea se sitúa Gallego Gago cuando escribe:

---

<sup>98</sup> RACIONERO, L. (1983). *Del paro al ocio*. Barcelona: Anagrama, referencia en p. 88.

<sup>99</sup> PÉREZ-RIOJA, J. A. (1965). Educación y tiempo libre. En *Revista de Educación*, nº 175, pp. 61-65.

<sup>100</sup> GIMENO MARTÍN, S. (1996). *Bases para el diseño curricular del tiempo libre*. Tesis doctoral. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili, referencia en p. 18.

El trabajo es antónimo del tiempo libre, pero no del ocio. El ocio y el tiempo libre viven en mundos diferentes. Nos hemos acostumbrado a pensar que es lo mismo pero todo el mundo puede tener tiempo libre pero no todo el mundo puede tener ocio. El tiempo libre es una idea realizable de la democracia; el ocio no es totalmente realizable y por tanto es un ideal y no sólo una idea. El tiempo libre se refiere a una forma determinada de calcular una determinada clase de tiempo; el ocio es una forma de ser, una condición del hombre que pocos desean y menos alcanzan<sup>101</sup>.

Para poder distinguir el tiempo libre del ocio, De Grazia utiliza el adjetivo de cuantitativo al referirse a dicho tiempo libre, mientras que al ocio le aplica, en oposición al tiempo libre, el término de cualitativo, dejando clara su propuesta de distinguir entre el continente (tiempo libre) y el contenido (ocio)<sup>102</sup>.

Gallego Gago cita una definición clásica del sociólogo alemán Max Weber en 1969 en la que define el tiempo libre como *el conjunto de aquellos periodos en el que la persona se siente libre de determinaciones extrínsecas, quedando por tanto libre para emplear con sentido tales momentos, de forma que resulte posible llevar una vida verdaderamente humana*<sup>103</sup>. Esta definición de Weber está ligada a su concepción del tiempo libre como producto de la industrialización ya que lo entiende, a grandes rasgos, como el tiempo que el hombre no está en la fábrica.

En la misma línea, Vázquez nos ofrece una distinción entre tiempo libre y ocio, presentándolo como *el tercer tiempo, que no es ni trabajo ni el de descanso (sueño). El tiempo libre, tal como lo entendemos ahora, es una conquista social tardía consiguiente a los desarrollos propios de nuestro siglo y en buena medida de las últimas décadas, que han traído consigo la reducción del tiempo de trabajo*<sup>104</sup>.

El mismo autor contrapone el concepto de ocio y tiempo libre, hablando una vez más de la reducción del tiempo laboral, la cual propicia el aumento de

---

<sup>101</sup> GALLEGO GAGO, U. M<sup>a</sup> (1988). *Op. cit.*, referencia en p. 39.

<sup>102</sup> DE GRAZIA, S. (1966). *Op. cit.*, p. 49.

<sup>103</sup> GALLEGO GAGO, U. M<sup>a</sup> (1988). *Op. cit.*, referencia en p. 41.

<sup>104</sup> VÁZQUEZ, G. (1998b). Ocio y tiempo libre. En SARRAMONA, J.; VÁZQUEZ, G. y COLOM, A. J. *Educación no formal*, pp. 65-74. Barcelona: Ariel, referencia en p. 65.

tiempo libre y en consecuencia, la posibilidad del uso de éste, ya sea “buen” uso o “mal” uso. En el primero de los casos es donde se encuentra el ocio, y para el disfrute y “buen” uso, se nos plantea la necesidad de la educación en el ocio<sup>105</sup>.

Egea escribe en la misma línea considerando el tiempo libre como una sustracción al tiempo de trabajo, conseguido a través de sucesivas revoluciones y reivindicaciones sindicales de la época moderna. Por tanto, y para el autor, el tiempo libre es un resultado que se obtiene de la evolución del sistema económico y social<sup>106</sup>.

En el 2002, Galcerán afirma seguir las aportaciones de Carles Armengol cuando escribe que *el tiempo libre tiene una triple dimensión: como tiempo libre, como actividad y como actitud*. Sobre esta tripartición, añade:

En la primera dimensión, entendemos el tiempo libre como un espacio de tiempo disponible más allá de las obligaciones laborales, escolares y paraescolares. La segunda dimensión es aquella que centra el tiempo libre en el tipo de actividades que se realizan en este espacio de tiempo, es decir, en el contenido de este espacio (...) quizás cada vez está más claro que puede ser un tiempo donde los mecanismos de manipulación sean sutiles (...). Finalmente hay una tercera dimensión clave que entronca plenamente en el mundo de los valores, y es la actitud que cada uno adopta en el tiempo libre. Desde esta perspectiva, el problema no se centra en pensar cómo se llenaría este espacio de tiempo, sino por qué lo hacemos, es decir, qué sentido le queremos dar a aquello que hacemos<sup>107</sup>.

De esta reflexión de Galcerán, nos quedamos con la segunda y la tercera acepciones, poniendo especial atención a la vez que cautela con la expresión “mecanismos de manipulación” y enlazándola con los valores de los que habla en la tercera acepción, ya que con esa manipulación, es con la que se ha jugado históricamente en la transmisión de valores de forma interesada y partidista, como vimos en el apartado 3.1.5 e incidiremos en el apartado 4.1.4.5.

---

<sup>105</sup> *Ibidem*, p. 68.

<sup>106</sup> EGEA FERNÁNDEZ, E. (2002). *Op. cit.*, p. 105.

<sup>107</sup> GALCERÁN, M<sup>a</sup> del M. (2002). La educación en los centros de tiempo libre: una educación en, con y de valores. En *Aula de innovación Educativa*, nº 112, pp. 46-50, referencia en p. 46.

En contraposición a la distinción que estamos realizando entre ocio y tiempo libre, Soler Masó en el 2006 ofrece una definición en la que no existe tal diferencia:

La Educación en el Tiempo Libre es un término adoptado durante la segunda mitad del siglo XX para designar un conjunto de iniciativas y experiencias que se realizan durante el tiempo libre de las personas –tradicionalmente de la infancia y la juventud- con una intencionalidad explícitamente educativa<sup>108</sup>.

En el mismo documento, Soler Masó analiza varios autores clásicos en este campo, como son Parker, Murphy, Dumazeider y Egea. Dichos investigadores especializados en la temática proponen diversas teorías en cuanto al ocio, introduciendo la terminología de “tiempo de ocio”. Así por ejemplo, observamos como Parker distingue tres teorías: por un lado las que consideran el ocio como un tiempo residual, por otro las que se centran exclusivamente en la actividad que se realiza, y finalmente las que consideran las actividades y el tiempo en el cual se producen.

Por su parte Murphy, establece seis variantes en el concepto “ocio” según se le considere una condición del ser, una parte del tiempo, un estilo de vida, un estado de la mente, una tipología de actividad o una construcción conceptual.

Dumazedier en un principio planteó cuatro categorías: por un lado la concepción de ocio como una actitud, por otro la idea del ocio como oposición al trabajo, por otro un tiempo sin trabajo del que se excluyen las obligaciones familiares, y por último la que considera el ocio como las actividades encaminadas a la realización personal de quien las realiza<sup>109</sup>.

Egea nos induce hacia una necesidad de educación en el ocio al plantearnos la existencia de un ocio alienado o anémico que no contribuye a la calidad de vida. Dentro del tiempo libre, el ocio puede ser dedicado a actividades enriquecedoras para el ser humano, ya sean físicas o intelectuales, lo que nos llevará hacia un

---

<sup>108</sup> SOLER MASÓ, P. (2006). Intervención psicopedagógica en proyectos y programas para el tiempo libre. En BADIA, A.; MAURI, T. y MONEREO, C. (Coords.). *La práctica psicopedagógica en educación no formal*, pp. 119-138. Barcelona: UOC, referencia en p. 120.

<sup>109</sup> *Ibidem*, pp. 121-122.

*enriquecedor, humanizante, positivo, constructivo y moralizante*. Se nos plantea, por tanto, una guía o instrucción que nos oriente en ese sentido<sup>110</sup>.

En la actualidad, muchos pedagogos y formadores coinciden en dicha necesidad de una pedagogía del ocio, diferenciándola además de una pedagogía general, como es el caso de Trilla, que tras hacer una revisión histórica del ocio y el tiempo libre, escribe:

El tiempo libre se presenta pues como un tiempo escindido del trabajo y a la vez unido funcionalmente a él, y, además, como una realidad contradictoria, ambivalente. Y es en este contexto que aparece la necesidad de una intervención pedagógica. A un tiempo separado le corresponderá una pedagogía diferenciada: la Pedagogía del Ocio. Puede que esta pedagogía diferenciada no contribuya más que a legitimar la segmentación del tiempo de la que surge. Y puede que desde una óptica crítica debamos entender que el cometido último de la Pedagogía del Ocio no es facilitar que los individuos aprendan a vivir positivamente su tiempo libre, sino su tiempo en general<sup>111</sup>.

En la misma tesis, Trilla hace hincapié en que la pedagogía del ocio ha de conducirnos a una utilización *positiva* del tiempo libre y de las actividades del ocio<sup>112</sup>.

Entendida como necesaria dicha pedagogía, en 1995, Cuenca Cabeza, hizo una completa revisión del tema partiendo de la acepción que diferentes autores tienen de esta educación aportando su propia opinión de cada una de estas acepciones<sup>113</sup>. Así pues, los autores de referencia para Cuenca Cabeza son:

- Luzuriaga, quien habla del ocio cuando se refiere a los fines de la educación, diferenciando a su vez dos clases de fines educativos: los fines trascendentes y los inmanentes. Para Luzuriaga la educación del ocio tiene que ver con la educación estética, ya que en ambos casos, se parte de las

---

<sup>110</sup> *Ibidem*, p. 126.

<sup>111</sup> TRILLA BERNET, J. (1984). *Op. cit.*, referencia en p. 334

<sup>112</sup> *Ibidem*, p. 335.

<sup>113</sup> CUENCA CABEZA, M. (1995). *Temas de pedagogía del ocio*. Bilbao: Universidad de Deusto, pp. 38-50.

manifestaciones internas, de los sentimientos de agrado y desagrado, de aceptación y rechazo<sup>114</sup>.

- Mattos, quien enfatiza la importancia de las actividades de ocio realizadas como complemento a la escuela así como sus funciones, las cuales son *educativas, socializadoras y, al mismo tiempo, asistenciales y recreativas*<sup>115</sup>.
- García Hoz considera que el trabajo ocupa en la actualidad una posición predominante, considerándose el ocio como algo peyorativo. En cambio, el autor considera que el ocio es *aquella situación del hombre en la cual éste vive su libertad respecto a las exigencias materiales*<sup>116</sup>.
- Hurbert Henz considera que hay que educar para poder realizar un uso razonable del tiempo libre. En dicha educación, destaca el papel del educador como estimulador y animador, junto a la importancia que tiene promover actividades de carácter cultural, artístico, deportivo, recreativo y religioso<sup>117</sup>.
- Weber, como ya hemos comentado, es un autor básico para poder entender la educación del ocio y la educación del tiempo libre. En su concepción destaca la idea sobre que *la educación no puede hacer otra cosa que ofrecer una ayuda, y ésta hará probable que el individuo adopte decisiones correctas en su tiempo libre*<sup>118</sup>.

Si revisamos en el *Thesaurus* del ERIC el término “*educación en el ocio*”, observamos la definición que la considera *como actividades organizadas con el objetivo de ayudar a los individuos o grupos a usar el tiempo de no trabajo para lograr el bienestar físico y mental*<sup>119</sup>.

En resumen, los diversos autores no muestran una opinión consensuada sobre las diferencias entre ocio y tiempo libre, ni entre educación en el ocio y

---

<sup>114</sup> LUZURIAGA, L. (1973). *Pedagogía*. Buenos Aires: Losada.

<sup>115</sup> MATTOS, L. A. (1974). *Compendio de didáctica general*. Buenos Aires: Kapelusz, referencia en p. 224.

<sup>116</sup> GARCÍA HOZ, V. (1968). *Principios de pedagogía sistemática*. Madrid: Rialp, referencia en p.431.

<sup>117</sup> HENZ, H. (1976). *Tratado de pedagogía sistemática*. Barcelona: Herder.

<sup>118</sup> WEBER, E. (1969). *EL problema del tiempo libre*. Madrid: Editora Nacional, referencia en p. 445.

<sup>119</sup> Thesaurus ERIC, <http://www.eric.ed.gov>, consulta realizada el 14 de Enero, 2013.

educación en el tiempo libre. En cualquier caso, la concepción más extendida es la de considerar el tiempo libre como el continente y el ocio el contenido. De la misma forma, la educación en el tiempo libre nos tiene que ayudar para una mejora en la calidad del ocio.

#### **4.1.4.3. Entornos de la educación en el Ocio y la educación en el Tiempo Libre**

Enlazando con lo que acabamos de comentar, al considerar el tiempo libre como el continente y el ocio como el contenido, consideramos que educar en el ocio, incluye por definición educar en el tiempo libre. En este sentido, y enmarcando ambas educaciones dentro de la ENF y la EI, Trilla nos introduce la idea de aprovechar el tiempo libre, además de para descansar, para formarse culturalmente, haciendo así la distinción entre tiempo libre y educación en el tiempo libre, y entre ocio y educación en el ocio. Sobre esto escribe:

En general, el tiempo libre es el marco de las actividades educativas no formales. Otro asunto es que el tiempo libre, por la especificidad de la actividad desarrollada, deje de parecerlo, o, con más claridad, que la actividad que lo ocupa no se avenga con lo que se suele entender como ocio. Ocio lo asociamos a jugar, pasear, conversar, leer, asistir a espectáculos, practicar “hobbies”,... y no tanto a seguir un curso de perfeccionamiento profesional por correspondencia o matricularse en una escuela de idiomas, aún cuando ambos tipos de ocupación pueden desarrollarse durante el tiempo liberado del trabajo<sup>120</sup>.

Por tanto, y como vimos en todos los apartados anteriores relativos al contexto educativo, los ámbitos en los que se desarrollará la educación en el ocio y la educación en el tiempo libre se convierten en prácticamente innumerables, a pesar de eso, algunos autores han señalado los más comunes de estos ámbitos. Así por ejemplo Trilla alude a la proliferación de instituciones y recursos orientados al tiempo libre de forma educativa, poniendo como ejemplo las ludotecas, los centros de esparcimiento, los parques infantiles, el escultismo, las colonias de vacaciones, etc. Algunas de estas actividades han nacido para poder dar respuesta a una necesidad social que la EF no cubría, mientras que otras nacen como medio para

---

<sup>120</sup> TRILLA BERNET, J. (1984). *Op. cit.*, referencia en pp. 331-332.

contrarrestar los efectos nocivos de la evolución, haciendo de esto su propio objetivo<sup>121</sup>.

En 1997, el mismo autor escribe sobre la educación artística haciendo referencia a la educación en el tiempo libre:

En el sector no formal deben incluirse una serie de instituciones orientadas hacia diversos aspectos o modalidades de la formación artística y estética. Algunas actividades pueden inscribirse en el marco más amplio de la educación en el tiempo libre o la animación sociocultural (corales, y grupos infantiles, cursillos de pintura, etc.) otras son opciones extracurriculares organizadas por la escuela (bandas de música, talleres de expresión, etc.)<sup>122</sup>.

En 1994, Soler Masó en su tesis doctoral, vuelve a señalar las colonias de verano como una fuente muy importante dentro de la educación en el ocio cuando afirma:

Las colonias son una de las modalidades de intervención educativa con niños y jóvenes más antigua que, de manera institucionalizada, da lugar a planteamientos propios de Educación en el Ocio<sup>123</sup>.

Colom hace continua referencia al tiempo libre y el ocio cuando habla de las instituciones de ENF y escribe sobre las actividades dinamizadoras de los ayuntamientos, las cuales, pueden incidir en políticas relativas a las actividades extraescolares, incluyendo en estas la organización de colonias de vacaciones<sup>124</sup>.

En 1998, Vázquez, une el contexto físico y temporal cuando afirma que el ocio no sólo guarda relación con el tiempo y el uso que se hace de éste, ya que las nuevas formas de gestionar el espacio dan lugar a nuevas actividades relacionadas con el tiempo libre<sup>125</sup>. En ese mismo sentido añade la siguiente clasificación basada en su tipología, donde podríamos enmarcar cualquier actividad encaminada hacia la educación en ocio y el tiempo libre:

---

<sup>121</sup> *Ibidem*, pp. 337-338.

<sup>122</sup> TRILLA BERNET, J. (1997). *Op. cit.*, referencia en p. 120.

<sup>123</sup> SOLER MASÓ, P. (1994). *Op. cit.*, referencia en p. 113.

<sup>124</sup> COLOM CAÑELLAS, A. J. (1997a). *Op. cit.*, p. 340.

<sup>125</sup> VÁZQUEZ, G. (1998b). Ocio y tiempo libre. En SARRAMONA, J.; VÁZQUEZ, G. y COLOM, A. J. *Educación no formal*, pp. 65-74. Barcelona: Ariel, pp. 68-69.



- a. Según los tipos y edades de los sujetos:
  - edad infantil
  - edad juvenil
  - “tercera” edad
  - niños y jóvenes con necesidades especiales
- b. Según las instituciones:
  - de la Administración Pública (estatal, regional, local)
  - fundaciones (públicas, privadas)
  - organizaciones no gubernamentales
  - empresas mercantiles
  - asociaciones
- c. Según su mayor o menor relación con la educación formal:
  - instituciones que ofrecen programas específicos y permanentes para alumnos del sistema educativo
  - instituciones que ofrecen ocasionalmente programas específicos para alumnos del sistema educativo
  - organizaciones que no ofrecen programas específicos para alumno del sistema educativo
- d. Según su carácter más o menos específico:
  - organizaciones de servicios globales o integrados de tipo lúdico (ej: ludotecas+biblioteca+club de animación a la lectura)
  - organizaciones de servicios y programas específicos (deportivos, culturales, asociativos, de ayuda)<sup>126</sup>.

Por su parte, Guasch describe la existencia de centros educativos que progresivamente han ido incluyendo aspectos relativos al ocio y el tiempo libre, para, de esta forma, resultar más atractivos, como es el caso de los zoológicos, museos, jardines botánicos, etc. También se nos plantea la misma situación a la inversa, es decir, centros orientados a la ocupación del tiempo libre que incluyen contenidos educativos, como es el caso de los parques temáticos<sup>127</sup>.

---

<sup>126</sup> *Ibidem*. referencia en pp. 70-71.

<sup>127</sup> GUASCH, T. (2006). Intervención psicopedagógica en proyectos y programas recreativo-educativos. En BADIA, A.; MAURI, T. y MONEREO, C. (Coords.) *La practica psicopedagógica en educación no formal*. pp. 139-154. Barcelona: UOC, p. 139.

Soler realiza una clasificación en seis grupos de las actividades dirigidas a la educación en el ocio:

1. Programas de vacaciones: Nos referimos al conjunto de iniciativas que desde la intencionalidad educativa pretenden ofrecer un conjunto de actividades durante el tiempo libre de vacaciones. En este grupo nos encontramos algunas de las iniciativas más clásicas de la educación en el tiempo libre: las colonias o los centros de verano infantiles o juveniles. En la mayoría de estos centros se manifiesta una clara voluntad educadora integral (...) Los proyectos y programas de vacaciones suelen ser de corta duración pero de gran intensidad, y los objetivos educativos para trabajar han de tener presente esta característica y ser realistas y asequibles, puesto que la limitación temporal es importante.
2. Programas extraescolares: En este grupo, situamos el conjunto de programas y servicios que se ofrecen como complemento al horario escolar.
3. Programas para colectivos específicos en el tiempo libre: (...) nos referimos a la infancia, la juventud y las personas mayores. Cada colectivo determinado supondrá en estos proyectos unas necesidades específicas para tener presentes.
4. Programas desde el asociacionismo en el tiempo libre: Las organizaciones y movimientos infantiles y juveniles en el tiempo libre, han sido uno de los grandes sectores de experiencias y programas de tiempo libre.
5. Equipamientos y servicios con programas y proyectos para el tiempo libre: Este nivel pretende presentar una posible relación de centros y equipamientos en los que habitualmente hay programas educativos en el tiempo libre.
6. Programas de formación en el tiempo libre: La intervención psicopedagógica en el sector del tiempo libre también puede constituir en la formación orientación y asesoramiento a los educadores y profesionales que han de llevar a cabo los programas de intervención<sup>128</sup>.

---

<sup>128</sup> SOLER MASÓ, P. (2006). Intervención psicopedagógica en proyectos y programas para el tiempo libre. En BADIA, A.; MAURI, T; MONEREO, C. (Coords.) *La practica psicopedagógica en educación no formal*, pp. 119-138. Barcelona: UOC, referencia en pp. 124-126.

#### 4.1.4.4. Objetivos en la educación en el ocio y la educación en el tiempo libre

En 1979, Mundy y Odum ofrecían múltiples definiciones del significado de educación en el ocio a través de los objetivos que dicha educación ha de perseguir, basándose en la capacitación a través de la formación. Estos objetivos planteados son básicamente:

- Capacitación de los individuos para mejorar sus formas de ocio.
- Capacitación de los individuos para identificar sus propios valores y actitudes.
- Capacitación de los individuos para conseguir una autonomía y autosuficiencia en relación al ocio.
- Capacitación de los individuos para decidir el lugar que ocupa el ocio en la vida de cada uno.
- Capacitación de los individuos de auto conocerse en relación al ocio.
- Capacitación para conocer las necesidades y valores personales a través de las actividades de ocio.
- Capacitación para aumentar las opciones de ocio.
- Capacitación para evaluar los resultados obtenidos con el ocio.
- Capacitación para desarrollar el potencial de cara a aumentar la calidad de sus actividades ocio<sup>129</sup>.

Por su parte, Franch en 1975, considera que los momentos que se crean en los espacios de ocio son los momentos ofrecen diferentes posibilidades educativas a cada persona, diferenciando entre *Momentos y situaciones en los cuales pueden enfrentarse a si mismos*, fomentando por tanto la reflexión personal; *momentos en los cuales pueden elaborar las relaciones personales con aquellos compañeros que han elegido o han decidido aceptar*, ya que en dicho espacio de ocio cada persona es libre de relacionarse con quien le parece, *momentos o situaciones en los cuales es posible descubrir el valor del compromiso*, haciendo referencia a la colectividad y el asociacionismo; *momentos y situaciones en los cuales el hombre puede*

---

<sup>129</sup> MUNDY, J. y ODUM, L. (1979). *Leisure education: Theory and practice*. Nueva York: Wiley.

*proyectarse hacia fuera de forma genuina, ya que se encuentra apartado de las constricciones formales, etc.*<sup>130</sup>

En 1993, se escribe la *Carta Internacional WLRA* (Organización Mundial del Ocio), a través de la cual se reclama una unidad entre la política y la sociedad a la hora de desarrollar la educación en el ocio, a la vez que considera necesario tener en cuenta las tradiciones culturales y sociales de cada país. Dicha carta dice lo siguiente:

El objetivo básico de la Educación es desarrollar valores y actitudes de las personas y dotarles del conocimiento y habilidades que les permitirán sentirse más seguros y obtener un mayor disfrute y satisfacción en la vida. Este principio implica que no sólo la educación es relevante para el trabajo y la economía, sino que es igualmente importante para el desarrollo del individuo como miembro totalmente partícipe de la sociedad y para la mejora de la calidad de vida.

Considerando que:

1. Los requisitos y las condiciones para el Ocio no pueden asegurarse de una manera individual. El desarrollo del Ocio requiere la acción coordinada de los gobiernos, asociaciones no gubernamentales, asociaciones de voluntarios, industria, instituciones educativas y medios de comunicación. La Educación del Ocio juega un papel clave en la reducción de diferencias en los estatus de ocio, y a la hora de garantizar igualdad de oportunidades y recursos. También permite a la gente lograr su máximo potencial en ocio.
2. La Educación del Ocio debe adaptarse a las necesidades y demandas locales de países y regiones concretos, teniendo en consideración los distintos sistemas sociales, culturales y económicos.
3. La Educación del Ocio es un proceso continuo de aprendizaje que incorpora el desarrollo de actitudes, valores, conocimiento, habilidades y recursos de ocio.
4. Los sistemas de educación formal e informal cuentan con una posición privilegiada para implantar la Educación del Ocio y alentar y facilitar la participación del sujeto en este proceso.

---

<sup>130</sup> FRANCH, J. (1975). *El lleure com a projecte*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, referencia en pp. 25-26.

5. La Educación del Ocio ha sido reconocida como parte del campo de la educación, pero no ha sido puesta en práctica ampliamente. Ha sido percibida como una parte importante del proceso de socialización, en el cual distintos agentes juegan un papel importante.
6. El siglo XXI requiere nuevas innovadoras estructuras interdisciplinarias para la provisión de servicios de ocio. Los profesionales del sistema de servicios de ocio de hoy necesitan desarrollar currículos y modelos de formación congruentes con las necesidades del futuro y preparar a los profesionales de mañana para desarrollar modelos que provean servicios de ocio integrados e innovadores.

Por lo tanto:

A la luz del crítico y cambiante papel del ocio y de sus beneficios en todas las sociedades, y de la importancia de todos los agentes implicados en la Educación del Ocio, nosotros recomendamos ampliar el desarrollo de los programas de Educación del Ocio.

La Asociación Mundial de Ocio y Recreación fomenta la educación del ocio en todos los ambientes y foros apropiados y llama a todos los países a apoyar y proponer la implantación justa y efectiva de estrategias y programas de educación del ocio. Si la Asociación Mundial del Ocio y Recreación y otros agentes como la UNESCO, gobiernos nacionales, asociaciones no gubernamentales y organizaciones de voluntarios unen fuerzas para introducir estrategias para la Educación del Ocio, según los principios que rigen esta Carta entonces los beneficios del Ocio llegarán a ser accesibles a todos<sup>131</sup>.

Por tanto, al considerar como esencial esta educación en el ocio, resulta igual de necesaria la existencia de unos agentes educativos especializados en esta educación. En este sentido, Weber en 1976 combinaba los objetivos perseguidos por la educación en el ocio con el papel que el educador ha de tener como facilitador de esos objetivos, y no como transmisor de conocimientos. Lo que este “facilitador” debe hacer es:

---

<sup>131</sup> WRLA. (1993). *Carta internacional para la educación del ocio*. <http://www.asociacionotium.org/wp-content/uploads/2009/03/carta-de-la-educacion-del-ocio.pdf>

- Estimular y motivar.
- Dar a conocer distintos tipos de actividades de ocio a través de los múltiples mecanismos existentes.
- Dar a conocer y facilitar el acceso a la práctica de diversas actividades de ocio.
- Proporcionar la información necesaria para llevar a cabo diferentes actividades de ocio.
- Alejar de los posibles peligros y amenazas del tiempo libre<sup>132</sup>.

En nuestro caso, encontramos a los monitores de tiempo libre como los agentes especializados en la educación en el ocio presentes en las colonias musicales, por lo que profundizaremos en dichos agentes en el apartado 4.2.2.2.

#### **4.1.4.5. Educación en valores en el Ocio y el Tiempo Libre**

Como hemos observado anteriormente, la educación en valores centra una parte importante dentro de los objetivos pedagógicos que se persiguen en la educación en el ocio. De la misma forma, y tal cómo vimos en el apartado 3.1.5. es uno de los principales objetivos pedagógicos que se persiguen en las colonias. En cualquier caso, los valores y su educación son algo que siempre ha inquietado a los pedagogos debido a su subjetividad, ya que hay cuestiones fundamentales en este sentido que no se han conseguido resolver, como por ejemplo si los valores son una realidad o si nos los inventamos, es decir, si las cosas o acciones tienen un valor intangible e intrínseco, o por el contrario, si les concedemos nosotros dicho valor. A pesar de esta subjetividad, y citando a Escámez, García, Pérez y Llopis, podemos afirmar que:

Los valores son cualidades que los humanos hemos descubierto o construido en las personas, situaciones, instituciones o cosas y merecen ser estimadas<sup>133</sup>.

---

<sup>132</sup> WEBER, E. (1976). *Estilos de educación: manual para estudiantes de pedagogía*. Barcelona: Herder.

<sup>133</sup> ESCÁMEZ, J.; GARCÍA LÓPEZ, R.; PÉREZ PÉREZ, C. y LLOPIS, A. (2007). *El aprendizaje de valores y actitudes. Teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro, referencia en p. 16.

Los valores se expresan mediante sensaciones internas que nos indican que es lo que está bien y lo que no, a la vez que dan coherencia entre lo que hacemos y lo que pensamos<sup>134</sup>.

Aunque cada cultura tenga sus propios valores, y cada contexto político ha usado su educación de forma partidista, encontramos en los valores morales el mínimo necesario para la relación entre las personas y los pueblos, entendiéndose, por tanto, como universales. En ese sentido compartimos las palabras de Shirin Ebadi, Premio Nobel de la Paz 2003, cuando argumentaba que la Declaración Universal de los Derechos Humanos encarna los valores fundamentales de las distintas culturas. En el Preámbulo de dicha declaración, se habla de la Libertad, la Justicia y la Paz como elementos constitutivos de la sociedad mundial<sup>135</sup>.

Además de estos valores universales, que podríamos llamar de primer orden, existe toda otra serie de valores, organizados, que constituyen la idiosincrasia de una sociedad y de cada persona en concreto. Para que dicha persona pueda convivir y desarrollarse en una sociedad, sus valores deben ser similares, o al menos compatibles con los de los demás. A través de la educación y la interacción social, cada sujeto va conformando y desarrollando su propio sistema de valores<sup>136</sup>.

En esta educación en valores que venimos hablando, debemos de tener claros dos aspectos, por un lado, como acabamos de comentar, que se producen mediante la interacción de una persona con la sociedad, y por otro lado, que la forma de educar en valores, es educar mediante valores, mostrándolos, viviéndolos y creando condiciones que permitan su experimentación<sup>137</sup>.

---

<sup>134</sup> GUSTEMS, J. y CALDERÓN, C. (2007). Educació en valors i educació musical. En *Revista Electrónica Senderi*, nº 30.

<sup>135</sup> Discurso de Shirin Ebadi. [http://www.youtube.com/watch?v=AmW\\_lyDvaIE](http://www.youtube.com/watch?v=AmW_lyDvaIE). Consulta realizada 23 Diciembre, 2012.

<sup>136</sup> ESCÁMEZ, J.; GARCÍA LÓPEZ, R.; PÉREZ PÉREZ, C. y LLOPIS, A. (2007). *Op. cit.*, pp. 17-22.

<sup>137</sup> GUSTEMS, J. y PAYÁ, M. (2010). *Teatre musical i educació en valors*. Barcelona: Actes del III Congrés d'Educació de les Arts Visuals. CD-ROM, p. 5.

En 1995, Cuenca no concreta sobre los valores a transmitir, pero sí considera responsabilidad institucional una educación efectiva en el tiempo libre que permita un cambio en los valores de cada persona<sup>138</sup>.

Zea parte de un discurso que tiene orientación en el movimiento social, para concretar los valores que se han de inculcar desde la educación en el ocio y el tiempo libre:

Valores como: la creatividad, la sociabilidad, el pensamiento crítico están en el centro mismo de la Educación en el Tiempo Libre, a los que hemos de añadir especialmente el respeto y la tolerancia en la aceptación de la diversidad. Y estos son los beneficios que nos puede aportar el ocio bien entendido, es decir, desde la creatividad personal social y no desde la industria del consumo, a la mejora de nuestra calidad de vida<sup>139</sup>.

Por su parte, Galcerán considera el tiempo libre como el *marco idóneo y privilegiado para la educación en valores*, ya que al no estar sujetos a un programa con su temporalización, y a su vez libres de las constricciones curriculares, nos podemos centrar en el *desarrollo de actitudes y valores desde la autonomía, la gratuidad y el placer de disfrutar*<sup>140</sup>. La autora concreta su argumentación exponiendo que *la educación en valores desde y en el tiempo libre debe ayudar a los sujetos a saber orientarse con autonomía, racionalidad y espíritu solidario ante la vida y los problemas que en ella se plantean*<sup>141</sup>.

Pujol i Humet da un paso más, y sin concretar los valores a transmitir, sí intenta implicar a todas las fuentes de educación. De esto extraemos la conclusión de la posibilidad de transmitir dichos valores desde la EF, la ENF y EI, así como la colaboración que debe existir entre todos los organismos educativos, de lo que se

---

<sup>138</sup> CUENCA CABEZA, M. (1995). *Op. cit.*, p. 147.

<sup>139</sup> ZEA, M<sup>a</sup> J. (2000). El ocio tiempo para tod@s: Planteamiento de un programa educativo en torno a la "(dis)-capacidad". En *Apunts. Educació física i escolar*, nº 60, pp. 70-75, referencia en p. 70.

<sup>140</sup> GALCERÁN, M<sup>a</sup> del M. (2002). *Op. cit.*, referencia en p. 46.

<sup>141</sup> *Ibidem*, referencia en p. 47.



extrae la obligación de una concordancia entre todos los educadores en la transmisión de valores. El autor escribe:

Profesores, padres, directivos y educadores en el tiempo libre debemos actuar desde la complicidad, compartiendo unos valores que deseáramos legar a las nuevas generaciones<sup>142</sup>.

Leiva y Matés, relacionan la música con el tiempo libre y los valores, usando expresiones como “acciones desaconsejables”, lo que nos da una referencia más de la relatividad que tiene el significado de la palabra “valores”. Ambos escriben:

La sociedad actual urbana e industrializada, en pro de una necesaria humanización, ha generado entre otras la cultura del ocio, que tiene por finalidad mejorar la calidad de vida y las relaciones entre las personas. La música es un vehículo ideal para ello y un modo idóneo de emplear productiva y placenteramente el tiempo de ocio. Además para los adolescentes es un modo de dedicar el tiempo libre y realizarse personalmente, alejando el riesgo de malas compañías o de acciones desaconsejables<sup>143</sup>.

Siendo conscientes de la importancia de la educación musical en la educación en valores que venimos describiendo, profundizaremos en este aspecto al centrarnos en los objetivos pedagógicos en las colonias musicales, en el apartado 4.2.3.

A modo de resumen sobre lo expuesto en todo este apartado 4.1.4., podemos concluir que educación en el ocio y educación en el tiempo libre son dos factores, que si bien se complementan, también se diferencian; en algunos casos es el concepto en sí la diferencia, mientras que en otros casos, la diferencia la encontramos en el espacio en que se desarrollan. Adoptamos por nuestra parte la teoría de que la educación en el tiempo libre nos llevará a la educación en el ocio y el buen aprovechamiento del tiempo libre. Todos los autores, en cualquier caso, coinciden en la necesidad e importancia de una educación que fomente la buena

---

<sup>142</sup> PUJOL i HUMET, J. O. (2002). La escuela y la educación en el tiempo libre. En *Aula de innovación Educativa*, nº 112, Año XI, pp. 51-53, referencia en p. 53.

<sup>143</sup> LEIVA VERA, M. y MATÉS LLAMAS, E. M<sup>a</sup> (2002). La educación musical: Algo imprescindible. En *Filomúsica. Revista mensual de publicación en Internet*, nº 33, oct. 2002. <http://www.filomusica.com>. [Consulta realizada el 3 de Octubre, 2012].

utilización del tiempo libre y el ocio, siendo evidentes sus beneficios y relacionando éstos con los valores personales y sociales adquiridos mediante dicha educación. Merece la pena recordar el cuidado que debemos tener al hablar de valores, ya que como venimos señalando, el peligro que corremos al hacer de un valor algo fundamental, viene marcado por el contexto físico y temporal, y por como el uso de unos valores en concreto se ha ido utilizando y modificando de forma partidista y poco objetiva para unos fines concretos a través de la historia, teniendo como telón de fondo factores políticos y culturales.

## 4.2. Dimensiones formativas en las colonias musicales

Como hemos descrito hasta el momento, las colonias musicales se basan en la convivencia e interacción entre diferentes agentes educativos, por lo que el resultado obtenido de las mismas está estrechamente relacionado con el perfil y la personalidad de cada uno de dichos agentes. Así pues, consideramos necesario el estudio de los mismos, tanto a nivel musical como personal.

### 4.2.1. Competencias personales y sociales en las colonias musicales

No cabe duda de que en esa interacción que acabamos de mencionar, y como fruto de la EI, los alumnos y sus diferentes personalidades toman un especial protagonismo, por lo que en esta investigación, igualmente, las competencias emocionales de dichos alumnos, toman una especial relevancia. Dicha importancia aumenta al entender las competencias, tal y como describen Bisquerra y Pérez, como *la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia*<sup>144</sup>. A esta definición se le añade la concreción realizada en el marco del proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias) impulsado por el Ministerio de Educación y Ciencia en el 2005, donde se establece que las competencias son una combinación de conocimientos,

---

<sup>144</sup> BISQUERRA ALZINA, R. Y PÉREZ ESCODA, N. (2007). Las competencias emocionales. En *Educación XXI*, vol. 10, pp. 61-82, referencia en p. 63.

habilidades prácticas, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales que se conjugan entre sí para conseguir una acción eficaz<sup>145</sup>.

Además de esto, en el ámbito específico de la música, compartimos las palabras de Gustems cuando afirma que *el aprendizaje de un instrumento musical implicará el desarrollo de múltiples competencias: musicales, corporales, interpersonales, etc.*<sup>146</sup>

Basándonos en lo que acabamos de describir, podemos afirmar que el resultado artístico de las colonias musicales estará fuertemente vinculado al desarrollo de dichas competencias. Éstas, en una primera clasificación, las podemos dividir en competencias personales, las cuales determinan el modo en que nos relacionamos con nosotros mismos; y competencias sociales, las cuales determinan el modo en que nos relacionamos con los demás<sup>147</sup>.

Entendiendo dichas competencias no como dimensiones separadas y sí como una interacción entre las mismas, en nuestro caso, nos vamos a centrar en las que consideramos básicas en unas colonias. Así pues, profundizaremos en el estudio de la autoestima, la empatía, la creatividad, la inteligencia emocional y el pensamiento constructivo, la motivación y el liderazgo.

#### 4.2.1.1. Autoestima

La importancia que tiene la autoestima en nuestro estudio, pasa por examinar el perfil del alumnado, el cual, como hemos descrito en el apartado 3.2.4.2., consiste en unos estudiantes de música con edades comprendidas entre los 6 y los 17 años. En dicha franja de edad, se encuentran los problemas derivados de la misma, los cuales describimos más adelante con los generados desde el estudio musical. Estos desajustes derivados de dicho estudio musical, son, según Dalia Cirujeda, fruto de la búsqueda del perfeccionismo y del dicotomismo presente en el perfil de

---

<sup>145</sup> DeSeCo (2005). *La definición y selección de competencias clave*. <http://www.deseco.admin.ch>. [Consulta realizada el 12 de Marzo, 2013]

<sup>146</sup> GUSTEMS CARNICER, J. (2007). *Aproximación metodológica a la didáctica de los instrumentos musicales*. Apuntes para un curso de doctorado. Barcelona: Recercat, referencia en p. 7.

<sup>147</sup> GOLEMAN, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Trad. castellana de MORA, F. y GONZÁLEZ RAGA, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

los músicos, el cual se manifiesta *tanto cognitivamente (pensamientos) como en el área verbal, de comunicación con los demás, desterrar las manifestaciones dicotómicas del todo-nada. Un concierto nunca sale del todo bien ni del todo mal, no somos buenos-malos, no nos jugamos todo-nada, existen muchos matices que debemos reconocer*<sup>148</sup>.

Además de lo que acabamos de describir, debemos tener en cuenta que unas colonias musicales son un espacio educativo interdisciplinar, por lo que debemos intentar garantizar el bienestar psicológico de los alumnos, factor con el que se ha relacionado la autoestima<sup>149</sup>.

Para introducirnos en nuestro estudio sobre la autoestima, debemos considerar que, como concepto, ha sido tradicionalmente calificado un componente de evaluación del auto-concepto, a la vez que está fuertemente relacionado también a la percepción de auto-valía. En cualquier caso, el auto-concepto se define como un sistema de creencias que cada individuo considera verdaderas respecto a sí mismo, y las cuales, a su vez, son el resultado de un proceso de análisis, valoración e integración de la información<sup>150</sup>.

En esta línea, Garaigordobil, Durá y Pérez en el 2005 han establecido una relación multidimensional y jerárquica entre el auto-concepto y la autoestima, en la cual se integrarían tanto los aspectos descriptivos del sí mismo (que se corresponden con la autoimagen), como los valorativos o afectivos (que se corresponden con la autoestima)<sup>151</sup>. En el auto-concepto se han distinguido varios componentes: el físico<sup>152</sup>, el académico<sup>153</sup>, el personal<sup>154</sup> y el social<sup>155</sup>.

---

<sup>148</sup> DALIA CIRUJEDA, G. (2008). *Cómo ser feliz si eres músico o tienes uno cerca*. Madrid: Mundimúsica, referencia en pp. 93-94.

<sup>149</sup> SÁNCHEZ, E. y BARRÓN, A. (2003). Social psychology of mental health: the social structure and personality perspective. En *The Spanish Journal of Psychology*, vol. 6, pp. 3-11.

<sup>150</sup> GONZÁLEZ PINEDA, J.; NÚÑEZ, C.; GONZÁLEZ PUMARIEGA, S. y GARCÍA, M. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. En *Psicothema*, vol. 9, pp. 271-289.

<sup>151</sup> GARAIGORDOBIL, M.; DURÁ, A. y PÉREZ, J. I. (2005). Síntomas psicopatológicos, problemas de conducta y autoconcepto-autoestima: un estudio con adolescentes de 14 a 17 años. En *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, vol. 1, pp. 53-63.

<sup>152</sup> ESNAOLA, I., INFANTE, G. y ZULAIKA, L. (2011). The multidimensional structure of physical self-concept. En *The Spanish Journal of Psychology*, vol. 14, pp. 304-312;

La relación de la autoestima con los distintos componentes del auto-concepto se ha visto apoyada en la validación para población española de la Escala de Autoestima de Rosenberg (RSES)<sup>156</sup>, cuestionario que, como hemos descrito en el apartado 2.2., hemos utilizado en nuestra investigación y cuyos datos ofrecemos en el apartado 4.2.2.4.

Crocker, Sommers y Luhtanen muestran, en el 2006, que los incrementos y decrementos en la autoestima de los jóvenes en respuesta a sus éxitos y fracasos dependen, en concreto, de si éstos se producen en las circunstancias vitales contingentes a su percepción de auto-valía<sup>157</sup>. En este mismo sentido, las respuestas afectivas son, a su vez, más intensas ante los éxitos y fracasos que se producen en estas circunstancias. Por tanto, la autoestima oscila en función de las circunstancias específicas que experimenta el individuo, y afecta de forma importante a su motivación, factor que desarrollaremos en el apartado 4.2.1.5.

Al depender su autoestima principalmente de los resultados que se producen en ciertas áreas específicas, los jóvenes están motivados por obtener éxito y no fallar en su consecución, experimentando emociones positivas, intensas y elevada autoestima que resultan del éxito, evitando las emociones dolorosas y la baja autoestima que resultan del fracaso<sup>158</sup>. Por tanto, y según el análisis de Dubois y Tevendale en 1999, los jóvenes tienden a realizar aquellas conductas que mejoren su auto-concepto, que les faciliten obtener refuerzos positivos que les

---

<sup>153</sup> ISIKSAL, M. (2010). A comparative study on undergraduate students' academic motivation and academic self-concept. En *The Spanish Journal of Psychology*, vol. 13, pp. 572-585.

<sup>154</sup> MENJARES, P. C.; MICHAEL, W. B. y RUEDA, R. (2000). The development and construct validation of a Spanish version of an academic self-concept scale for middle school Hispanic students from families of low socioeconomic levels. En *The Spanish Journal of Psychology*, vol. 3, pp. 53-62.

<sup>155</sup> SHAVELSON, R. J.; HUBNER, J. J. y STANTON, J. C. (1976). *Op. cit.*

<sup>156</sup> MARTÍN ALBO, J.; NÚÑEZ, J.; NAVARRO, J. y GRIJALVO, F. (2007). The Rosenberg Self-Esteem Scale; Translation and validation in university students. En *The Spanish Journal of Psychology*, vol. 10, pp. 458-467.

<sup>157</sup> Las contingencias de auto-valía se definen como la relativa importancia que tienen los distintos acontecimientos para la consideración que cada individuo tienen de sí mismo.

<sup>158</sup> CROCKER, J.; BROOK, A. T.; NIIYA, Y. y VILLACORTA, M. (2006). The Pursuit of Self-esteem: Contingencies of self-worth and self-regulation. En *Journal of Personality*, vol. 74, pp. 1749-1771.

producirán emociones positivas y contribuirán, a su vez, a fortalecer su autoestima<sup>159</sup>.

Desde este punto de vista, la autoestima como “rasgo” (o nivel típico de autoestima), depende principalmente del auto-concepto de cada persona y de la tendencia que ésta tenga a construir circunstancias que la incrementen. La autoestima, como “estado” (o experiencia momentánea de autoestima), va a oscilar en torno a dicho nivel típico de autoestima en respuesta a los éxitos y fracasos que experimenta cada individuo en las circunstancias vitales importantes<sup>160</sup>.

En este sentido, una vez alcanzado cierto nivel de autoestima, éste va a producir también efectos en los estilos cognitivos y conductuales de afrontamiento. En concreto, una autoestima alta en adolescentes se asocia con una percepción menos negativa del estrés cotidiano. De la misma forma, los jóvenes con una autoestima elevada disfrutan de más experiencias positivas y se muestran más comprensivos ante las experiencias negativas, generando respuestas que se adaptan mejor tras un fracaso<sup>161</sup>. Estos mismos jóvenes realizan, a su vez, una mayor planificación de las respuestas en el ámbito académico, y obtienen, en general, niveles superiores de éxito escolar<sup>162</sup>.

Por tanto, mantener un auto-concepto elevado en el ámbito académico favorece, junto al éxito en dicho ámbito, una mejor percepción de auto-eficacia y el uso de más y mejores estrategias de aprendizaje, las cuales facilitan el procesamiento de la información<sup>163</sup>.

---

<sup>159</sup> DUBOIS, D. L. y TEVENDALE, H. D. (1999). Self-esteem in childhood and adolescence: Vaccine or epiphenomenon?. En *Applied and Preventive Psychology*, vol. 8. pp 103-117.

<sup>160</sup> CROCKER, J. y WOLFE, C. (2001). Contingencies of self-worth. En *Psychological Review*, vol. 108, pp. 593-623.

<sup>161</sup> DODGSON, P. G. y WOOD, J. V. (1998). Self-esteem and the cognitive accessibility on strengths and weaknesses after failure. En *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 75, pp. 178-197.

<sup>162</sup> LERNER, R. M.; LERNER, J. V.; HESS, L. E.; SCHWAB, J.; JOVANOVIĆ, J.; TALWAR, R. y KUCHER, J. S. (1991). Physical attractiveness and psychosocial functioning among early adolescents. En *Journal of Early Adolescence*, vol. 11, pp. 300-320.

<sup>163</sup> GARCÍA FERNÁNDEZ, J. M.; INGLÉS, C.; TORREGROSA, M.; RUIZ ESTEBAN, C.; DÍAZ HERRERO, A.; PÉREZ FERNÁNDEZ, E. y MARTÍNEZ MONTEAGUDO, M. C. (2010). Propiedades psicométricas

En cuanto a las relaciones interpersonales, tan importantes en un contexto de las colonias, los adolescentes con una alta autoestima se muestran menos susceptibles a la presión de los iguales, obtienen mejores impresiones por parte de éstos y se muestran más cercanos<sup>164</sup>.

Por otro lado, los jóvenes con menor autoestima, cuando experimentan fracasos en áreas relevantes para dicha autoestima, suelen generalizar sus propios fracasos, a la vez que intentan no realizar las acciones que propician esos fracasos<sup>165</sup>. En consecuencia, y como señalaron Crocker y Wolfe en el 2001, las personas que desde muy jóvenes se acostumbran a evitar las experiencias y situaciones negativas, puede llegar incluso a tener dificultades para enfrentarse a estas situaciones, lo que hace probable que los fracasos se repitan, retroalimentando así su baja autoestima<sup>166</sup>.

Si observamos la autoestima a lo largo del ciclo vital de cada individuo, observamos como este rasgo se considera estable en dicho ciclo<sup>167</sup>, mientras que la experiencia momentánea de autoestima fluctúa en torno a ese nivel general<sup>168</sup>. En general, la autoestima, tanto en hombres como en mujeres, es muy alta en la infancia, disminuye al comienzo de la adolescencia y a lo largo de ésta, para volver a aumentar en la vida adulta y decaer desde las edades medias hasta la vejez<sup>169</sup>.

---

de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas en una muestra de estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. En *European Journal of Education and Psychology*, vol. 1, 61-74.

<sup>164</sup> NEYER, F. J. y ASENDORPF J. B. (2001). Personality-relationship transaction in young adulthood. En *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 81, pp. 1190-1204.

<sup>165</sup> PARK, L. E. y MANER, J. K. (2009). Does self-threat promote social connection? The role of self-esteem and contingencies of self-worth. En *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 96, pp. 203-217.

<sup>166</sup> CROCKER, J. y WOLFE, C. (2001). *Op. cit.*

<sup>167</sup> SAVIN-WILLIAMS, R. C. y JAQUISH, G. A. (1981). The assessment of adolescent self-esteem: a comparison of methods. En *Journal of Personality*, vol. 49, pp. 324-336.

<sup>168</sup> KERNIS, M. H.; CORNELL, D. P.; SUN, C. R.; BERRY, A. y HARLOW, T. (1993). There's more to self-esteem than whether it is high or low: The importance of stability of self-esteem. En *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 65, pp. 1190-1204.

<sup>169</sup> ROBINS, R. W. y TRZESNIEWSKI, K. H. (2005). Self-esteem development across the lifespan. En *Current Directions in Psychological Science*, vol. 14, pp. 158-162.

En nuestro caso, y al considerar más importante la etapa preadolescente y especialmente crítica la de la adolescencia, como hemos descrito en la introducción de este apartado, serán las etapas en las que profundizaremos.

De esta forma, observamos como los niveles de autoestima en la infancia son similares en ambos sexos, mientras que posteriormente, en la adolescencia, hay una diferenciación clara, presentando los varones una autoestima más elevada que las mujeres<sup>170</sup>. Las diferencias en autoestima estudiadas muestran que las mujeres adolescentes disminuyen más su autoestima que los varones, incluso produciéndose en algunos casos un incremento en la autoestima de los varones adolescentes<sup>171</sup>.

En este mismo sentido, cuando se ha comparado la autoestima global con la autoestima para áreas específicas, las diferencias de género tienden a ser superiores en ciertas áreas. En concreto, la autoestima de los varones adolescentes depende más de logros personales que ellos pueden comparar con los obtenidos por sus iguales, mientras que las mujeres de estas edades se evalúan a sí mismas en función de la aprobación que obtienen del resto de personas que para ellas son significativas<sup>172</sup>. En el caso de las colonias esto es observable en las actividades de tiempo libre las cuales tienen como eje de animación la actividad física, donde la implicación de los varones está motivada por ese reconocimiento del resto, mientras que las mujeres condicionan su participación a la intervención de su mismo grupo social.

La adolescencia temprana se puede considerar, en particular, un periodo especialmente relevante para la formación de la autoestima, en la cual los individuos se muestran vulnerables a experimentar una disminución en la misma. Dicha adolescencia se caracteriza por la experiencia de acontecimientos novedosos y a veces estresantes que suponen un desafío para la visión que los

---

<sup>170</sup> KLING, K. C.; HYDE, J. S.; SHOWERS, C. J. y BUSWELL, B. N. (1999). Gender differences in self-esteem: A meta-analysis. En *Psychological Bulletin*, vol. 125, pp. 470-500.

<sup>171</sup> BLOCK, J. y ROBINS, R. W. (1993). A longitudinal study of consistency and change in self-esteem from early adolescence to early adulthood. En *Child Development*, vol. 64, pp. 909-923.

<sup>172</sup> THORNE, A. y MICHALIEU, Q. (1996). Situating adolescent gender and self-esteem with personal memories. En *Child Development*, vol. 67, pp. 1374-1390.



adolescentes tengan de sí mismos<sup>173</sup> y su estabilidad emocional<sup>174</sup>. Así, los jóvenes de estas edades manifiestan, con frecuencia, no sólo una disminución sino también fuertes oscilaciones en sus niveles de autoestima, las cuáles tienden a disminuir conforme avanza la adolescencia y se alcanza la edad adulta.

Hirsch y Dubois en 1991 muestran que tanto la disminución como las fluctuaciones en autoestima global que se producen en la adolescencia temprana se encuentran conectadas con experiencias negativas importantes para ellos, como las dificultades académicas o la pérdida de apoyo por parte de los iguales<sup>175</sup>. En este sentido, los adolescentes con una menor autoestima son a su vez más vulnerables ante los acontecimientos diarios que los que presentan una mayor autoestima<sup>176</sup>.

Savin-Williams y Demo en 1983 sugirieron que los cambios en los sentimientos momentáneos de autoestima en los adolescentes son impredecibles<sup>177</sup>. Sin embargo, otros estudios como los de Crocker, Sommers y Luhtanen en el 2002 sugieren que las fluctuaciones en la experiencia momentánea de autoestima por parte de los jóvenes dependen principalmente de que experimenten éxito o fracaso en áreas que comprometen su auto-concepto o en áreas que son relevantes para su autoestima. En particular, la inestabilidad en la autoestima por las fluctuaciones en los éxitos y fracasos se produce en aquellas áreas en que los jóvenes perciben implicadas sus propias competencias, es decir,

---

<sup>173</sup> STEINBERG, I. y MORRIS, A. S. (2001). Adolescent development. En *Annual Review of Psychology*, vol. 52, pp. 83-110.

<sup>174</sup> LARSON, R. W.; MONETA, G.; RICHARDS, M. H. y WILSON, S. (2001). Continuity, stability, and change in daily emotional experience across adolescence. En *Child Development*, vol. 73, pp. 1151-1165.

<sup>175</sup> HIRSCH, B. J. y DUBOIS, D. L. (1991). Self-esteem in early adolescence: The identification and prediction of contrasting longitudinal trajectories. En *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 20, pp. 53-72.

<sup>176</sup> CAMPBELL, J. D.; CHEW, B. y SCRATCHLEY, L. S. (1991). Cognitive and emotional reactions to daily events: The effects of self-esteem and self-complexity. En *Journal of Personality*, vol. 59, pp. 475-505.

<sup>177</sup> SAVIN-WILLIAMS, R. C. y DEMO, D. H. (1983). Situational and trans-situational determinants of adolescent self-feelings. En *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 44, pp. 824-833.

en las que se evalúan sus propias habilidades<sup>178</sup>. Por tanto, el adolescente presentará una autoestima más inestable si experimenta tanto éxitos como fracasos en aquellas áreas que sean relevantes para su autoestima, y a la vez, una autoestima más estable y elevada cuando experimente acontecimientos vitales que tiendan a incrementar la percepción que tenga de sí mismo.

Respecto a la implicación de la autoestima en otras áreas, ésta tiene importantes implicaciones a nivel psicológico y social de la persona. Así pues, los niveles bajos en la autoestima o auto-concepto de los jóvenes se han asociado con una serie de síntomas psicopatológicos como ansiedad, síntomas depresivos, desesperanza y tendencias suicidas<sup>179</sup>. De la misma forma una autoestima o auto-concepto bajos también son frecuentes en los jóvenes que tienden al retraso innecesario en la realización de tareas y en aquellos que manifiestan conductas agresivas, conductas antisociales, violencia escolar y consumo de alcohol<sup>180</sup>.

Por otro lado, los hallazgos en torno a la relación entre autoestima y consumo de drogas son más consistentes cuando se analiza la autoestima desde un enfoque multidimensional. En concreto, la investigación muestra que una autoestima baja en los contextos familiar y escolar, junto con una autoestima alta en el contexto de relación con iguales, se asocian con un mayor consumo de drogas en los adolescentes<sup>181</sup>.

Por otra parte, los jóvenes con baja autoestima se caracterizan también por presentar peor salud física<sup>182</sup>. Esta mayor presencia de problemas de salud

---

<sup>178</sup> CROCKER, J.; SOMMERS, S. R. y LUHTANEN, R. K. (2002). Hopes dashed and dreams fulfilled: Contingencies of self-worth and graduate school admissions. En *Personality and Social Psychology Bulletin*, vol. 28, pp. 1275-1286.

<sup>179</sup> GARAIGORDOBIL, M. (2002). Assessment of an intervention of social behaviour, intra-group relations, self-concept and prejudiced cognitions during adolescence. En *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, vol. 2, pp. 1-22.

<sup>180</sup> CAVA, M. J.; MURGUI, S. y MUSITU, G. (2006). Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. En *Psicothema*, vol. 18, pp. 367-373.

<sup>181</sup> ROMERO, E.; LUENGO, M. A. y OTERO LÓPEZ, J. M. (1995). La relación entre autoestima y consumo de drogas en los adolescentes: un análisis longitudinal. En *Revista de Psicología Social*, vol. 10, pp. 149-159.

<sup>182</sup> WILLIAM, C; CHAN, S. CHUNG, O. y CHUI, M. (2010). Relationships among mental health, self-esteem and physical health in Chinese adolescents. En *Journal of Health Psychology*, vol. 15, pp. 96-106.

asociada a baja autoestima es mayor en mujeres adolescentes, lo cual puede explicarse por el ambiente sociocultural que las rodea, y que pone a éstas en más riesgo que a los varones de sufrir dificultades que se asocian a los cambios físicos producidos en la pubertad<sup>183</sup>.

En este mismo sentido, es destacable que una autoestima baja durante la adolescencia es un factor de riesgo para diversos problemas en la edad adulta. En un estudio longitudinal, se ha detectado que los individuos con baja autoestima en la adolescencia tienen un riesgo mayor de sufrir peor salud física y mental en la edad adulta, peor proyección laboral y económica, y mayor probabilidad de verse implicados en actuaciones criminales, en comparación con los adultos que presentaban una elevada autoestima cuando eran adolescentes. Este conjunto de hallazgos permite concluir que mejorar la autoestima en adolescentes puede resultar útil para prevenir un amplio rango de problemas de conducta, emocionales y de salud tanto en la propia adolescencia como en la vida adulta.<sup>184</sup>

Si nos centramos ahora en la mejora de la autoestima, observamos como Haney y Durlak, en 1998, mediante la realización de un metanálisis sobre 116 programas de intervención para la mejora en la autoestima o el auto-concepto en niños y adolescentes, mostraron que los cambios provocados eran modestos e inconsistentes. Esta investigación muestra que, para producir mejoras en los inestables juicios negativos que de sí mismos realizan los adolescentes, hay que tener en consideración tres elementos básicos: en primer lugar, respecto a las conductas que son objeto de intervención, muestran que se obtienen resultados superiores cuando las intervenciones se orientan directamente a la mejora de la autoestima que cuando persiguen indirectamente su mejora centrándose en otros objetivos.<sup>185</sup> En esta misma línea, el trabajo realizado por Mestre y Frías en 1996, revela que se producen efectos positivos sobre la autoestima en intervenciones

---

<sup>183</sup> KLING, K. C.; HYDE, J. S.; SHOWERS, C. J. y BUSWELL, B. N. (1999). *Op. cit.*

<sup>184</sup> TRZESNIEWSKI, K. H.; DONNELLAN, M. B.; MOFFITT, T. E.; ROBINS, R. W.; POULTON, R. y CASPI, A. (2006). Low self-esteem during adolescence predicts poor health, criminal behaviour, and limited economic prospects during adulthood. En *Development Psychology*, vol. 42, pp. 381-390.

<sup>185</sup> HANEY, P. y DURLAK, J. A. (1998). Changing self-esteem in children and adolescents: A meta-analytic review. En *Journal of Clinical Child Psychology*, vol. 27, pp. 423-433.

dirigidas al afrontamiento de los problemas que incluyen aprendizaje de habilidades sociales, modificación de expectativas y desarrollo de nuevas actitudes escolares y sociales<sup>186</sup>. Por su parte, Garaigordobil, en el 2007, muestra que resultan efectivas para mejorar el auto-concepto en adolescentes las estrategias para la mejora de la comunicación, las interacciones sociales, la expresión y comprensión de emociones, y la resolución de conflictos<sup>187</sup>. Esta intervención, que emplea técnicas de dinámica de grupos, produce a su vez un incremento en las conductas pro-sociales y una disminución de la conducta antisocial.

En el caso de la franja de edad anterior a la adolescencia, es decir, los más pequeños en las colonias musicales, se ha observado también que el juego cooperativo y creativo ayuda a mejorar el auto-concepto en niños de 8 a 10 años<sup>188</sup>.

Estos resultados, en su conjunto, revelan que resulta eficaz para mejorar la autoestima incrementar aquellas conductas o logros que persiguen propósitos válidos para un desarrollo adaptativo de los menores, como pueden ser todas las actividades de cara a la integración que se realizan en las colonias musicales y que parten como iniciativa de los monitores de tiempo libre.

En segundo lugar, la revisión bibliográfica nos muestra que para mejorar la autoestima en estas edades, debemos producir cambios en las pautas educativas de los padres y demás agentes educativos con el objetivo de mejorar la retroalimentación que recibe el niño y el adolescente, lo cual resulta especialmente importante para estos menores<sup>189</sup>. En coherencia con estos

---

<sup>186</sup> MESTRE, V. y FRÍAS, D. (1996). La mejora de la autoestima en el aula. Aplicación de un programa para niños en edad escolar (11-14 años). En *Revista de Psicología General y Aplicada*, vol. 49, pp. 279-290.

<sup>187</sup> GARAIGORDOBIL, M. (2007). Perspectivas metodológicas en la medición de los efectos de un programa de intervención con adolescentes: La evaluación pretest-postest y los cuestionarios de evaluación del programa. En *Apuntes de Psicología*, vol. 25, pp. 357-376.

<sup>188</sup> GARAIGORDOBIL, M. (1999). Assessment of a cooperative-creative program of assertive behaviour and self-concept. En *The Spanish Journal of Psychology*, vol. 2, pp. 3-10.

<sup>189</sup> ALONSO, J. y ROMÁN, J. (2005). Prácticas educativas familiares y autoestima. En *Psicothema*, vol. 17, pp. 76-82.

razonamientos, se encuentra que tanto un escaso apoyo afectivo como una autoridad insuficiente por parte de los padres contribuyen a producir desajustes conductuales en dichos niños y adolescentes<sup>190</sup>.

En definitiva, este conjunto de hallazgos parece indicar, que tanto la inexistencia de estímulos afectivos positivos junto a un exceso de estímulos negativos, como la falta de equilibrio al proporcionar estos por parte de dichos agentes educativos, contribuyen a generar falta de confianza e inseguridad en el adolescente, lo que resulta perjudicial para su autoestima.

En tercer y último lugar, las investigaciones indican que las acciones para mejorar la autoestima en edades tempranas parecen resultar más eficientes cuando se llevan a cabo en el ámbito escolar<sup>191</sup>, siendo éste un lugar particularmente favorable para producir mejoras que partan de la comunicación entre el profesorado y alumnado<sup>192</sup>. Por otra parte, dichas investigaciones indican también que las mejoras señaladas pueden resultar especialmente útiles en poblaciones de riesgo que se encuentran aún en la adolescencia temprana o en periodos previos, en los cuáles la autoestima es más inestable, como ya hemos comentado, dado que en la adolescencia tardía ya suelen haberse consolidado las pérdidas de autoestima que experimentan muchos jóvenes<sup>193</sup>.

Respecto a la evaluación de la autoestima, uno de los instrumentos más utilizado es el *Rosenberg Self-Esteem Scale*<sup>194</sup> (RSES). Este autor considera que la autoestima es un componente del auto-concepto y la define como un conjunto de pensamientos, creencias y sentimientos que tiene la persona sobre sí misma, y que desencadena una actitud global positiva o negativa hacia uno mismo<sup>195</sup>. El RSES es

---

<sup>190</sup> BUHELER, C. y GERARD, J. M. (2002). Marital conflict, ineffective parenting, and children's and adolescents' maladjustment. En *Journal of Marriage and Family*, vol. 64, pp. 78-92.

<sup>191</sup> HANEY, P. y DURLAK, J. A. (1998). *Op. cit.*

<sup>192</sup> En el caso de las colonias musicales, estos agentes educativos son principalmente los monitores, profesores y coordinadores, como veremos en el apartado 4.2.2.

<sup>193</sup> TASHAKKORI, A.; THOMPSON, V. D.; WADE, J. y VALENTE, E. (1990). Structure and stability of self-esteem in late teens. En *Personality and Individual Differences*, vol. 11, pp. 885-893.

<sup>194</sup> ROSENBERG, M. (1989). *Society and the adolescent self-image*. Middletown: Wesleyan University Press.

<sup>195</sup> ROSENBERG, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton: Princeton University.

un instrumento unidimensional elaborado desde una concepción fenomenológica de la autoestima que se basa en la percepción global que tiene la persona de su propio valor.

En conclusión, el uso de estas pautas para la mejora de la autoestima podría alcanzar, en definitiva, a un gran número de adolescentes de forma efectiva si se incorporaran de forma estable al currículum escolar, o en nuestro caso a las actividades educativas NF como es el caso de las colonias, y se hiciera partícipe a las familias. Así pues, y en el caso de las colonias musicales, encontramos un espacio educativo en el que los monitores de tiempo libre a través de organización de espacios propicios para la comunicación afectiva y las relaciones interpersonales pueden favorecer esa mejora en la autoestima. En la misma línea, serán propicias las actividades físicas en las que los varones adolescentes se vean recompensados y reconfortados por sus compañeros y a su vez las adolescentes femeninas tengan el apoyo de su grupo de amistades. En el caso de los preadolescentes, la planificación de actividades de tiempo libre en las que se trabaje el juego cooperativo, será igualmente beneficiosa. En el ámbito musical, tanto preadolescentes como adolescentes, verán su autoestima aumentar si el profesorado plantea clases que les resulten estimulantes y les aporte seguridad, especialmente de cara a los conciertos, los cuales suponen, en muchos casos, una preocupación extra en las colonias musicales.

#### 4.2.1.2. Empatía

En un contexto de convivencia, característica intrínseca en unas colonias musicales, la empatía es una habilidad básica a la hora de favorecer esa misma convivencia, ya que ésta nos permite saber cómo se sienten las otras personas o qué es lo que están pensando, comprender las intenciones de los demás, predecir su comportamiento y comprender sus emociones. La empatía es, en definitiva, la destreza que nos permite interaccionar eficazmente con la sociedad que nos rodea<sup>196</sup>. Por otro lado, y citando a Davis cuando habla sobre las relaciones

---

<sup>196</sup> LETOURNEAU, C. (1981). Empathy and stress: How they affect parental aggression. En *Social Work*, vol. 26, pp. 383-389.

intepersonales, *entender como los estudiantes hacen música en sus actividades fuera de la escuela, puede ayudar a sus profesores de forma que estos construyan perspectivas más relevantes de cara al estudio musical*<sup>197</sup>. De esta forma, observar la empatía presente en unas colonias musicales, y por tanto en un contexto en el que el ocio toma mayor protagonismo, puede ayudar al profesorado de nuestro alumnado durante el curso lectivo.

Además de esto, la empatía es importante en el estudio de la conducta humana, a la vez que es un aspecto clave de la inteligencia emocional (IE)<sup>198</sup> que tiene múltiples aplicaciones tanto en el ámbito organizacional, clínico como social.

Si realizamos una breve descripción histórica de la empatía, observamos como la primera vez que se utilizó este concepto fue en el siglo XVIII por Robert Vischer con el término alemán *Einfühlung*, que se tradujo como “sentirse dentro de”. A la primera persona que se le atribuye el uso del término “empatía” fue a Titchener, valiéndose de la etimología griega *εμπαθεια* que hace referencia a la “cualidad de sentirse dentro”<sup>199</sup>.

El estudio de la empatía se centra en una visión cognitiva, al considerar que la empatía consiste fundamentalmente en la adopción de la perspectiva cognitiva del otro (*cognitive role-taking*). Esta visión sitúa la empatía muy cerca del constructo de la Teoría de la Mente, definida por Gallagher y Frith en el 2003 como la habilidad de explicar y predecir el comportamiento de uno mismo y de los demás atribuyéndoles estados mentales independientes, tales como creencias, deseos, emociones o intenciones<sup>200</sup>.

A finales de los años 60 empieza a consolidarse una visión diferente de la empatía que dará más importancia al componente afectivo que al cognitivo, tomando el sentido de afecto compartido o sentimiento vicario. Uno de los

---

<sup>197</sup> DAVIS, S. G. (2005). “That thing you do!” Compositional Processes of a Rock Band. En *International Journal of Education & the Arts*, vol. 6, nº 16, pp. 1-18, referencia en p. 1.

<sup>198</sup> Para agilizar la lectura, nos referiremos a la inteligencia emocional como IE en adelante.

<sup>199</sup> DAVIS, M. H. (1996). *A Social Psychological Approach*. Colorado: Westview Press.

<sup>200</sup> GALLAGHER, H. L. y FRITH, C. D. (2003). Functional imaging of “theory of mind”. En *Trends in Cognitive Sciences*, vol. 7, nº 2, pp. 77-83.

primeros autores en esta nueva concepción es Stotland, quien en 1969 la define como *la reacción emocional de un observador que percibe que otra persona está experimentado o va a experimentar una emoción*<sup>201</sup>. Por su parte, Hoffman en 1987, tiene una visión de la empatía como la respuesta afectiva más apropiada a la situación de otra persona que a la propia<sup>202</sup>. En la misma línea, Mehrabian y Epstein hablan de la empatía como una respuesta emocional vicaria que se experimenta ante las experiencias emocionales ajenas, es decir, sentir lo que la otra persona siente<sup>203</sup>. Una aportación importante es la realizada por Wispé, quien llamó la atención sobre la importancia de los estados emocionales positivos como un aspecto a incluir en el concepto de empatía<sup>204</sup>. Este aspecto de la empatía ha sido estudiado recientemente por Royzman y Rozin en el 2006 con el término *symhedonia*. Estos autores consideraban la empatía como una disposición del individuo<sup>205</sup>.

Desde la perspectiva situacional, se entiende la empatía como una emoción vicaria congruente con el estado emocional del otro, o en otras palabras, como sentimientos de interés y compasión orientados hacia la otra persona que resultan de tener conciencia del sufrimiento de ésta<sup>206</sup>. La concepción que acabamos de describir deja de lado el aspecto cognitivo de la empatía, y la entiende como una emoción que se manifiesta ante la presencia de estímulos situacionales concretos.

Por tanto, y como hemos visto, hasta los años 80, existían dos enfoques contrapuestos de la empatía: el cognitivo y el afectivo. Es a partir de este momento

---

<sup>201</sup> STOTLAND, E. (1969). Exploratory investigations of empathy. En Berkowitz, L. (Ed.). *Advances in experimental social psychology*, vol. 4, pp. 217-314, referencia en p. 272.

<sup>202</sup> HOFFMAN, M. L. (1987). The contribution of empathy to justice and moral judgment. En EISENBERG, N. y STRAYER, J. *Empathy and its development*, pp. 47-80. Nueva York: Cambridge University Press.

<sup>203</sup> MEHRABIAN, A. y EPSTEIN, N. (1972). A measure of Emotional Empathy. En *Journal of Personality*, vol. 40, pp. 525-543.

<sup>204</sup> WISPÉ, L. (1978). *Altruism, sympathy and helping: Psychological and sociological principles*. Nueva York: Academic.

<sup>205</sup> ROYZMAN, E. B. y ROZIN, P. (2006). Limits of Symhedonia: The Differential Role of Prior Emotional Attachment in Sympathy and Sympathetic Joy. En *Emotion*, vol. 6, nº 1, pp. 82-93.

<sup>206</sup> BATSON, C. D. (1991). *The altruism question: Toward a social psychological answer*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.



cuando se empieza a trabajar en la búsqueda de una definición integradora del término que englobe tanto a los componentes cognitivos como a los afectivos. En esa línea, Davis propone una definición de la empatía que involucre varios aspectos y a su vez, un nuevo instrumento para su medida<sup>207</sup>. Años después, Eisenberg y Strayer<sup>208</sup> en 1987 establecen la distinción formal entre la adopción de perspectiva perceptual<sup>209</sup>, cognitiva<sup>210</sup> y afectiva<sup>211</sup>.

Partiendo de esa visión integradora que acabamos de comentar, Davis en 1980 establece que la empatía es un constructo multidimensional que incluye cuatro componentes diferentes aunque relacionados entre sí. Por un lado, dentro de la dimensión cognitiva distingue: *Fantasía*, que se refiere a la tendencia a identificarse con personajes de ficción y *Adopción de perspectivas*, que es lo que se definió previamente como adopción de perspectiva cognitiva. En relación a la dimensión afectiva Davis propone dos escalas: *Angustia empática*, que es la tendencia a experimentar sentimientos de compasión y preocupación por el otro y *Aflicción Personal*, que se refiere a la ansiedad que se experimenta al ser testigo de un suceso desagradable para otro. Esta subescala ha mostrado unos resultados un tanto confusos. Tras la revisión de los ítems se puede decir que esta subescala se refiere no tanto a empatía, sino a una alta emocionabilidad<sup>212</sup>.

Posteriormente, Davis en 1996 propuso el modelo organizacional para explicar los antecedentes, procesos y consecuencias de la empatía<sup>213</sup>.

---

<sup>207</sup> DAVIS, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. En *Catalog of Selected Documents in Psychology*, vol. 10, pp. 1-17.

<sup>208</sup> EISENBERG, N. y STRAYER, J. (1987). *Empathy and its development*. Cambridge University Press.

<sup>209</sup> La *adopción de perspectiva perceptual* se ha entendido como la capacidad de representarse la visión que tiene el otro en función de su localización, según SHAFFER, J. (2002). Teorías clásicas del desarrollo social y la personalidad. En SHAFFER, J. *Desarrollo social y de la personalidad*. pp. 39-71. Madrid: Thomson Editores Spain.

<sup>210</sup> La *adopción de perspectiva cognitiva* se entiende como la capacidad de representarse los pensamientos y motivos del otro, según DAVIS, M. H. (1996). *Op. cit.*

<sup>211</sup> La *adopción de perspectiva afectiva* se refiere a la inferencia de los estados emocionales ajenos, según *Ibidem*.

<sup>212</sup> Por ejemplo: "en situaciones de emergencia me siento aprensivo e incómodo"

<sup>213</sup> DAVIS, M. H. (1996). *Op. cit.*

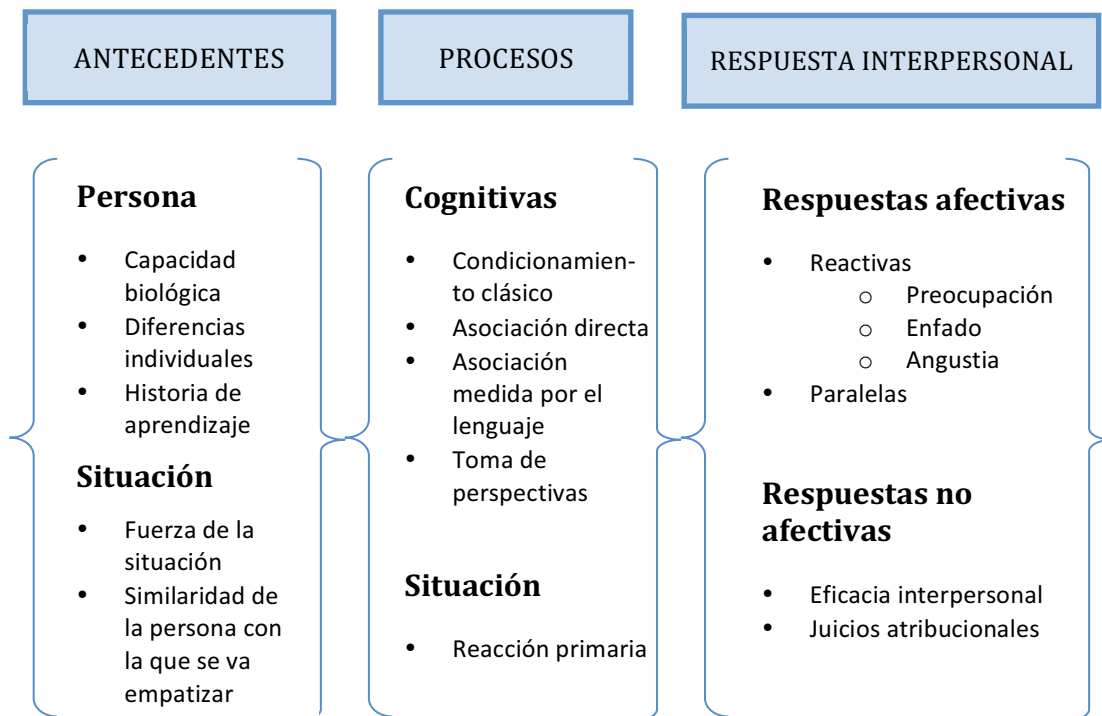


FIGURA 4.4. Modelo Organizacional de Davis (1996)

Respecto a la medición de la empatía, la primera escala que tuvo cierta importancia y calidad fue la de Dymond en 1949. En ésta, la persona debía puntuarse en una serie de adjetivos que le describían a sí mismo como si fuese la persona con la que estaba empatizando. Esta escala requería dos horas para su aplicación y con ella se obtenía una puntuación aproximada de la capacidad de adoptar la perspectiva del otro<sup>214</sup>.

Posteriormente, Hogan en 1969 desarrolló una nueva escala de empatía que fue muy utilizada durante esos años por su menor coste y tiempo de administración. Dicha escala constaba de 64 ítems<sup>215</sup>.

Por su parte, Davis en 1980, y desde una perspectiva multidimensional, propuso la medición de la empatía a través del Índice de Reactividad Interpersonal (IRI)<sup>216</sup>.

<sup>214</sup> DYMOND, R. R. (1949). A scale for the measurement of empathic ability. En *Journal of Consulting Psychology*, vol. 13, pp. 127-133.

<sup>215</sup> HOGAN, R. (1969). Development of an Empathy Scale. En *Counseling and Clinical Psychology*, vol. 33, pp. 307-316.

Enmarcándose también en una aproximación integradora, se ha desarrollado para población de habla hispana el Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA)<sup>217</sup>. Esta escala, además de mostrar una adecuada fiabilidad y validez, contempla dentro de las subescalas cognitivas la *Comprensión Emocional*, recogiendo la distinción de Eisenberg y Strayer de 1987 de adopción de perspectiva afectiva<sup>218</sup>. Dentro de las facetas emocionales, el TECA tiene en cuenta la empatía como respuesta emocional positiva ante un suceso vicario positivo, aspecto que no se contemplaba en las otras escalas de empatía que se propusieron previamente. Esta prueba es, además, la que hemos utilizado en nuestra investigación sobre las competencias personales en las colonias musicales.

En relación con las aportaciones al concepto de empatía desde la personalidad, Hogan en 1969, encontró relaciones positivas entre la empatía, entendida como capacidad cognitiva, y la sociabilidad, la autoestima, la eficiencia intelectual y la flexibilidad<sup>219</sup>. Años más tarde, Mehrabian y Epstein encontraron una relación positiva entre la empatía, la disposición a mostrar conducta de ayuda y tendencia a la afiliación<sup>220</sup>.

Respecto a las diferencias de género, los estudios iniciales de Block en 1976 no hallaron diferencias entre hombres y mujeres en lo que a empatía se refería<sup>221</sup>. A pesar de dichos estudios, cuando Hoffman en 1977 separó las medidas de empatía cognitiva y empatía afectiva encontró que las mujeres tendían a puntuar más alto que los hombres en empatía afectiva pero no en la cognitiva. Estos resultados se interpretaron basándose en los estereotipos de rol de género, según las cuales en cuestionarios disposicionales que miden la tendencia a experimentar

---

<sup>216</sup> DAVIS, M. H. (1980). *Op. cit.*

<sup>217</sup> LÓPEZ-PÉREZ, B., FERNÁNDEZ-PINTO, I. y ABAD, F. J. (2008). *TECA. Test de Empatía Cognitiva y Afectiva*. Madrid: TEA Ediciones.

<sup>218</sup> EISENBERG, N. y STRAYER, J. (1987). *Op. cit.*

<sup>219</sup> HOGAN, R. (1969). *Op. cit.*

<sup>220</sup> MEHRABIAN, A. y EPSTEIN, N. (1972). *Op. cit.*

<sup>221</sup> BLOCK, J. H. (1976). Assessing sex differences: Issues, problems and pitfalls. En *Merrill-Palmer Quarterly*, vol. 22, pp. 283-308.

empatía emocional, las mujeres tienden a presentarse como más empáticas puesto que es lo que se espera de ellas<sup>222</sup>.

Entre las aportaciones desde la psicología social pueden encontrarse dos grupos de teóricos: los que defienden que la empatía conlleva un motivo social intrínseco y aquéllos que defienden que conlleva una motivación extrínseca. En la primera visión se encuentra Batson, quien estableció una distinción entre empatía y estrés empático. La empatía sería una emoción vicaria orientada hacia el otro y que generaría una motivación altruista, es decir, se ayudaría para mejorar el estado del otro; mientras que el estrés empático sería una emoción vicaria orientada hacia uno mismo, es decir, el sufrimiento propio que se genera ante una experiencia emocional ajena. En este caso su motivación sería egoísta, ya que si se ayuda se haría para mejorar el propio bienestar<sup>223</sup>.

Siguiendo con la perspectiva que considera la empatía como algo intrínseco, Krebs señaló la hipótesis de la *similaridad*. Para este autor la variable que explicaba la empatía hacia los extraños era la *similaridad* percibida con el otro. En la medida en la que uno se percibe como parte de un mismo grupo se activará una preferencia por éste en detrimento del resto<sup>224</sup>.

Otra postura es la defendida por Cialdini, Baumann y Kenrick, quienes consideran la empatía en términos extrínsecos, ya que no producirá satisfacción por sí misma, es decir, la empatía conllevaría una motivación egoísta por la cual si se da conducta de ayuda será para ser recompensado por ello o para evitar ser castigado. Esta recompensa no tiene por qué ser exclusivamente material, sino que puede ser también de índole social, como por ejemplo el reconocimiento<sup>225</sup>.

---

<sup>222</sup> HOFFMAN, M. L. (1977). Sex differences in empathy and related behaviours. En *Psychological Bulletin*, vol. 84, pp. 712-722.

<sup>223</sup> BATSON, C. D. (1991). *Op. cit.*

<sup>224</sup> KREBS, D. L. (1975). Empathy and altruism. En *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 32, pp. 1134-1146.

<sup>225</sup> CIALDINI, R. B., BAUMANN, D. J. y KENRICK, D. T. (1981). Insights from sadness: A three step model of the development of altruism as hedonism. En *Developmental review*, vol. 1, pp. 207-223.

Dentro de la perspectiva psicosocial se defiende el contagio emocional como una forma de empatía. Hatfield, Cacciopo y Rapson señalaron que el contagio emocional es una forma primitiva de empatía que se genera en las interacciones cara a cara y a través del lenguaje no verbal. Esto supone que no existe ningún tipo de procesamiento cognitivo, simplemente se tiende a sintonizar lo que está sintiendo el otro<sup>226</sup>.

Si nos centramos en el ámbito clínico, la carencia de empatía es una de las características centrales del trastorno del desarrollo denominado “síndrome de Asperger”, a quien Gillberg dio el nombre de “trastorno de empatía”. Se trata de una de las manifestaciones más moderadas del espectro autista, y quienes lo padecen se caracterizan entre otras cosas por respuestas sociales y emocionales poco apropiadas e incapacidad para interactuar con sus iguales<sup>227</sup>.

Más estudiada ha sido la relación de la empatía con el trastorno de personalidad antisocial, ya que la incapacidad para regular la empatía parece ser un factor de riesgo en dicho trastorno. En esta misma línea, existen datos que indican una asociación negativa entre la empatía y los niveles de ansiedad, claustrofobia, obsesividad y depresión<sup>228</sup>. Basándonos pues en todo lo descrito, podemos afirmar que la empatía jugaría un papel fundamental en muchos de los trastornos mentales.

Dentro del ámbito de las organizaciones, una aplicación de la empatía muy interesante se encuentra en el tema del liderazgo, en el cual nos centraremos en el apartado 4.2.1.6. Los primeros estudios señalaron que había una relación entre la empatía y el liderazgo, así como, entre ésta y la atribución del liderazgo. La empatía puede mejorar el clima emocional en el ámbito laboral, y esto a su vez podría contribuir a optimizar la toma de decisiones y mejorar la calidad del trabajo en equipo.

---

<sup>226</sup> HATFIELD, E.; CACCIPOPO, J. T. y RAPSON, R. L. (1994). *Emotional Contagion*. Cambridge: Cambridge University Press.

<sup>227</sup> GILLBERG, C. (1990). Autism and Persuasive Developmental Disorders. En *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 31, nº 1, pp. 99-119.

<sup>228</sup> KUPFER, D. J., DREW, F. L., CURTIS, E. K., y RUBINSTEIN, D. N. (1978). Personality style and empathy in medical students. En *Journal of Medical Education*, vol. 53, pp. 507-509.

En el mismo ámbito, la empatía está relacionada también con un aspecto importante dentro del campo de la salud laboral: el *burnout* o “síndrome del quemado”. Parece que las personas que puntúan más alto en dimensiones como “preocupación empática” tenderían a desarrollar dicho *burnout* en mayor medida<sup>229</sup>.

En base a lo descrito hasta ahora, encontramos que el proceso empático está, por una parte, en función de varios antecedentes. En primer lugar, está en función de las características de la persona “objetivo”<sup>230</sup>, tales como sus características infantiles<sup>231</sup> o su similitud con la persona que empatiza. De la misma forma, el estado emocional de la persona que empatiza también tiene gran influencia sobre el desarrollo del proceso empático. Así por ejemplo, las personas que se sienten más felices demuestran mayor empatía, mientras que las personas depresivas se centran en sus propias necesidades de un modo defensivo<sup>232</sup>.

De la misma forma, la situación juega un papel importante como antecedente de la experiencia empática. Así, se debe distinguir entre la situación que ha provocado una respuesta emocional en la persona objetivo y la situación en la que se desarrolla la emoción empática. En el primer caso, son importantes las causas que provocan la emoción de la persona objetivo, es decir, la gravedad o importancia del suceso que la ha desencadenado, así como el grado en que tal experiencia empática es generalizable a otras personas en la misma situación. En cuanto a la situación en la que se produce la emoción empática, existen diversos aspectos que facilitan o inhiben la empatía. Así, el denominado *set instruccional*, o conjunto de instrucciones, puede convertirse en un factor facilitador o inhibidor

---

<sup>229</sup> ROSEN, I. M.; GIMOTTI, P. A.; SHEA, J. A. y BELLINI, L. M. (2006). Evolution of Sleep Quantity, Sleep Deprivation, Mood Disturbances, Empathy, and Burnout among Interns. En *Academic Medicine*, vol. 81, nº 1, pp. 82-85.

<sup>230</sup> Entendemos por persona “objetivo” la persona con la que se va a empatizar.

<sup>231</sup> BATSON, C. D.; LISH, D. A.; COOK, J. y SAWYER, S. (2005). Similarity and nurturance: two possible sources of empathy for strangers. En *Basic and applied social psychology*, vol. 27, nº 1, pp. 15-25

<sup>232</sup> SELIGMAN, M. E. P. (2002). *Authentic Happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfilment*. Nueva York: Free Press.

en función de si se pide a la persona que “imagine cómo se siente el otro” o que “intente permanecer objetivo”<sup>233</sup>.

En conclusión, la empatía incluiría tanto procesos cognitivos como afectivos. Los procesos cognitivos son:

- Adopción de Perspectivas (AP; capacidad intelectual o imaginativa de ponerse en el lugar de otra persona).
- Comprensión Emocional (CE; capacidad de reconocer y comprender los estados emocionales de otros).

mientras que los procesos afectivos pueden ser de signo negativo o de signo positivo, dependiendo del signo de la emoción experimentada por la persona objetivo:

- Si la emoción es negativa, se hablará de Estrés Empático (EE; capacidad de compartir las emociones negativas de otra persona o resonancia emocional negativa).
- Si la emoción es de signo positivo se hablará de Alegría Empática (AE; resonancia emocional positiva).

A su vez, se pueden dar tres tipos de procesos distintos:

1. Empatía cognitiva (tienen lugar tanto la Adopción de Perspectivas como la Comprensión Emocional, pero no existe resonancia emocional).
2. Contagio emocional (únicamente se produce resonancia emocional).
3. Empatía cognitivo-afectiva (se dan todos los procesos conjuntamente).

En cualquier caso, los dos últimos pueden ser de signo positivo o de signo negativo, dependiendo de si la emoción de la persona “objetivo” es positiva o negativa.

---

<sup>233</sup> DAVIS, M. H.; HULL, J. G.; YOUNG, R. D. y WARREN, G. G. (1987). Emotional Reactions to Dramatic Film Stimuli: The Influence of Cognitive and Emotional Empathy. En *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 52, nº 1, pp. 126-133.

En conclusión, hay algunas personas con una mayor tendencia a empatizar que otras, tanto a nivel global como a nivel más particular, de cada uno de los aspectos de la empatía que hemos comentado. De la misma forma, pueden existir personas que sean más hábiles en la adopción de perspectivas o la comprensión emocional pero que a la vez tengan más dificultades en la resonancia emocional que otras, o viceversa. Incluso existen personas con mayor facilidad para la resonancia emocional positiva que para la resonancia emocional negativa. En resumen, la empatía dependerá de un conjunto de variables como la disposición a empatizar que tenga la persona, la intensidad emocional, la emocionabilidad y la regulación emocional de cada persona. También juegan un papel importante otros factores como la personalidad de cada individuo.

En el caso de las colonias musicales en las que existen dos ámbitos educativos (el musical y el de las actividades de ocio), la empatía resulta una competencia clave, la cual se desarrolla tanto en el ámbito de las clases de música, ya que como vimos en el apartado 3.2.4., se desarrollan mayoritariamente en clases colectivas, como en las actividades de tiempo libre que son igualmente colectivas, basadas en grupos que se van conformando y reformando a lo largo de todo el turno, las cuales requieren, y a su vez pueden desarrollar, las habilidades empáticas del alumnado.

#### 4.2.1.3. Creatividad

La importancia que la creatividad tiene en cualquier ámbito queda reflejada cuando Ódena manifiesta la presencia de la misma más allá de los ámbitos que se han relacionado tradicionalmente con la creatividad.

Hoy en día el término “creatividad” está más presente en todos los ámbitos de la sociedad, no es ni mucho menos de uso exclusivo en el campo de la música y las artes. Lo podemos encontrar en los ámbitos de la industria, la política y los medios de comunicación<sup>234</sup>.

---

<sup>234</sup> ÓDENA, Ó. (2005a). Creatividad en la educación musical. Teoría y percepciones docentes. En *Eufonía, Didáctica de la música*, nº 35, pp. 82-94, referencia en p. 90.



En nuestro caso, y como hemos descrito en el apartado 3.1.5., la creatividad es una constante en las colonias, sean de la tipología que sean, por lo que consideramos necesaria una investigación formal sobre la misma.

En cualquier caso, el estudio de la creatividad en los últimos años ha ido ganando precisión y complejidad, pasando de adjetivaciones relativas a la característica de “innata”, hasta concepciones integrales donde se interrelacionan condicionantes subjetivos y ambientales<sup>235</sup>. Por tanto, y en base a estas últimas concepciones, la creatividad depende tanto de las características propias de las personas como de las condiciones del entorno en el que se desarrolla, de las experiencias de la vida y de las interacciones que se establecen con los otros<sup>236</sup>.

En este mismo sentido, podemos incluir la EI<sup>237</sup> como determinante a la hora de definir la creatividad, ya que como vimos en el apartado 4.1.2., se trata de la educación que, sin ser intencional, se desarrolla a través de las relaciones de cada persona con su propio entorno. En esta línea argumental, Runco y Sakamoto nos ofrecían el siguiente acercamiento a la creatividad:

La creatividad se encuentra entre las más complejas conductas humanas. Parece estar influida por una amplia serie de experiencias evolutivas, sociales y educativas, y se manifiesta de maneras diferentes en una diversidad de campos<sup>238</sup>.

Por tanto, en la creatividad está involucrados muchos rasgos del sujeto como los procesos cognitivos de la persona, sus características de personalidad y su mundo afectivo y motivacional. Por esta interacción entre diferentes factores se considera la creatividad como un rasgo muy complejo, lo que técnicamente viene a llamarse como un “factor de orden superior”<sup>239</sup>.

---

<sup>235</sup> STERNBERG, R. (2006). The Nature of Creativity. En *Creativity Research Journal*, vol. 18, nº 1, pp. 87-98.

<sup>236</sup> BODEN, M. A. (1991). *La mente creativa. Mitos y mecanismos*. Barcelona: Gedisa.

<sup>237</sup> Recordamos que el significado de la abreviatura EI hace referencia a educación informal.

<sup>238</sup> RUNCO, M. y SAKAMOTO, S. (1999). Experimental studies of creativity. En STERNBERG, J. R. (Ed.). *Handbook of Creativity*, pp. 62-92. Nueva York: Cambridge University Press, referencia en p. 62.

<sup>239</sup> GLOVER, J. A.; RONNING, R. R. y REYNOLDS, C. R. (1989). *Handbook of Creativity*. Nueva York: Plenum Press.

Si hacemos un repaso a los principales modelos propuestos, podemos observar que para Feldman, las dimensiones implicadas en la creatividad serían básicamente los procesos cognitivos, los procesos socioemocionales, los aspectos familiares evolutivos y actuales, la educación y preparación, las características del dominio (el contenido teórico) y el campo (el grupo social), los aspectos contextuales socioculturales y las influencias históricas (sucesos y tendencias)<sup>240</sup>. Por su parte, Amabile en 1983 elaboró un modelo de la creatividad formado por tres componentes: las destrezas importantes en un campo específico (música, biología...), las destrezas importantes para la creatividad, y la motivación intrínseca<sup>241</sup>. Csikszentmihalyi en 1996 propone un modelo de sistemas en el que se da esencialmente la interacción del individuo con el dominio y el campo<sup>242</sup>.

En la misma línea Sternberg y Lubart hablan de la confluencia de seis recursos interrelacionados: las capacidades intelectuales, el conocimiento, los estilos de pensamiento, la personalidad, la motivación y el ambiente. Estos factores se interrelacionarían entre sí, aunque la creatividad no sería su yuxtaposición ni una suma de dichos recursos, sino más bien una interrelación de los mismos según diferentes condicionantes. En función de lo que acabamos de describir, puede ocurrir, por ejemplo, que sea necesario un umbral mínimo de alguna de dichas dimensiones (como puede ser la inteligencia), de manera que si no se sobrepasa este umbral la creatividad resulta imposible, aunque la persona posea altas cualidades en las demás dimensiones. Por otro lado, la debilidad de algunos otros componentes (por ejemplo una habilidad técnica mediocre) puede ser compensada por la alta capacidad en otras (como puede ser una altísima motivación). Se dan necesariamente interrelaciones entre todas las dimensiones, pero algunas de estas interrelaciones pueden tener un efecto exponencial en la creatividad (como puede ocurrir en una alta interrelación entre motivación, inteligencia y conocimientos). Todas estas complejas interrelaciones contribuyen

---

<sup>240</sup> FELDMAN, D. H. (1999). The development of creativity. En STERNBERG, R. J. (Ed.) (1999). *Handbook of Creativity*. Cambridge: University Press.

<sup>241</sup> AMABILE, T. M. (1983). *The social psychology of creativity*. Nueva York: Springer-Verlag.

<sup>242</sup> CSIKSZENTMIHALYI, M. (1996). *Creatividad*. Madrid: Paidós.

también a que la definición conceptual de la creatividad resulte, de momento, una tarea inalcanzable.

A pesar de esta dificultad de definición, existen innumerables intentos para concretar la misma: unos con intención conceptual, otros operativa, y otros con una mezcla de las ambas intenciones<sup>243</sup>. Una de las definiciones más significativas fue la de Guilford, quien en 1950 definía la personalidad creativa como una combinación de rasgos relacionados con actividades como la organización, la elaboración, la composición, etc.<sup>244</sup>

Una definición de obligada referencia sobre la creatividad es la de Gardner, quien en 1995 define al individuo creativo como *una persona que resuelve problemas con regularidad, elabora productos o define cuestiones nuevas en un campo de un modo que al principio es considerado nuevo, pero que al final llega a ser aceptado en un contexto cultural concreto*<sup>245</sup>.

Por otro lado, y basándose en la transversalidad de la creatividad, la misma se ha relacionado con otros aspectos, como los que propone Alonso Monreal<sup>246</sup>:

- Una relación de la creatividad con el *pensamiento divergente*<sup>247</sup> que propone Guilford. Dicha divergencia puede manifestarse tanto si se refiere a las soluciones que la gran mayoría de sujetos suelen dar, como al hecho de encontrar diferentes soluciones para un mismo problema.
- Un entendimiento de la creatividad como una capacidad para utilizar la información y los conocimientos que previamente se tienen de forma que pueda caracterizarse como algo novedoso.

---

<sup>243</sup> TAYLOR, I. A. (1975). A retrospective view of creative investigation. En TAYLOR, I. A. y GETZELS J. W.(Eds.). *Perspectives in creativity*. Chicago: Aldine.

<sup>244</sup> GUILFORD, J. P. (1950). Creativity. En *American Psychologist*, vol. 14, pp. 469-479.

<sup>245</sup> GARDNER, H. (1995). *Mentes creativas: una anatomía de la creatividad vista a través de P. Picasso, I. Stravinsky, T.S. Elliot, M. Graham y M. Gandhi*. Barcelona: Paidós, referencia en p. 53.

<sup>246</sup> ALONSO MONREAL, C. (2000). *¿Qué es la creatividad?*. Madrid: Biblioteca Nueva.

<sup>247</sup> El pensamiento divergente consiste en la búsqueda de diferentes soluciones para la resolución de un mismo problema.

En la actualidad, y por lo general, se define como persona creativa aquella capaz de generar ideas que sean relativamente nuevas, apropiadas y que además sean de alta calidad, lo cual implicaría, a su vez, la capacidad de utilizar información y conocimientos de una forma novedosa, encontrando soluciones divergentes a los problemas planteados<sup>248</sup>.

Si profundizamos en la relación entre creatividad e inteligencia, observamos que dicha relación es habitual, ya que tradicionalmente se ha considerado que las personas más creativas eran, a su vez, las más inteligentes. A pesar de esta consideración, hay autores que no tienen tan clara esta correlación, ya que para realizar obras creativamente significativas es necesario disponer de un alto nivel de inteligencia, como hemos descrito, pero tener un alto nivel de inteligencia no garantiza la actividad creadora<sup>249</sup>.

En este mismo sentido, el primer planteamiento fue el de Guilford, quien en 1950 argumentó que si existe poca relación entre inteligencia y creatividad, es porque las pruebas de inteligencia no reflejan todas las aptitudes de dicha inteligencia, entre las cuales está la creatividad o el pensamiento divergente<sup>250</sup>.

Otro planteamiento sobre la misma cuestión parte de la idea de que ambos constructos son independientes<sup>251</sup>. En esa línea investigadora, una de las aportaciones que ha puesto de manifiesto esta afirmación es la de Gelzels y Jackson, quienes presentaron un estudio que trataba de investigar la relación entre creatividad e inteligencia. Dicho estudio se realizó en un colegio privado, cuyos alumnos presentaban un cociente intelectual muy elevado. De entre los alumnos seleccionaron a los más inteligentes y a los más creativos. La conclusión a la que llegaron los autores fue que la correlación entre creatividad e inteligencia

---

<sup>248</sup> STERNBERG, R. J. y LUBART, T. I. (1997). *La creatividad en una cultura conformista. Un desafío a las masas*. Barcelona: Paidós.

<sup>249</sup> DONOLO, D. y ELISONDO, R. (2007). Creatividad para todos. Consideraciones sobre un grupo particular. En *Anales de Psicología*, vol. 23, nº 1, pp. 147-151.

<sup>250</sup> GUILFORD, J. P. (1950). *Op. cit.*

<sup>251</sup> WALLACK, M. A. y KOGAN, N. (1965). *Modes of thinking in children*. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.

era baja<sup>252</sup>. Torrance intentó reproducir el mismo estudio con ocho escuelas, descubriendo que el grupo de niños altamente creativos tenían el mismo rendimiento escolar que los niños con alto coeficiente intelectual (CI)<sup>253</sup>. Este autor explicó las relaciones entre creatividad e inteligencia mediante la teoría del umbral, factor que hemos descrito previamente, ya que cuando el CI está por debajo de un cierto límite, la creatividad a su vez está limitada, mientras que cuando el CI se sitúa por encima de este límite (CI > 115) la creatividad se convierte en una dimensión casi independiente del CI. Es decir, un cierto nivel intelectual es condición necesaria, pero no suficiente, para el desarrollo de la creatividad<sup>254</sup>.

Existe igualmente un planteamiento según el cual se considera que si bien ambos constructos parecen independientes, están fuertemente relacionados entre sí. Esta relación aparece fundamentalmente en el análisis de la solución de problemas. De esta forma, si la creatividad es una manera de resolver problemas, no nos cabe ninguna duda de que la inteligencia es necesaria para la resolución de los mismos. En consecuencia, cuando la solución necesita niveles muy altos de inteligencia, será necesario un comportamiento creativo<sup>255</sup>.

Como hemos visto, la dimensión psicológica de la creatividad es un constructo complejo y teórico que hace referencia a múltiples características del comportamiento. En educación, la aplicación de la creatividad tiene dos grandes vertientes y posibilidades: por un lado la identificación del alumno creativo, generalmente conflictivo y mal entendido por los profesores. Entender su problemática, y a su vez hacerle entender a los profesionales que lo atienden es una tarea muy eficaz de cara a su adaptación en el contexto escolar, y también, sin duda, de cara a su posterior éxito escolar y posiblemente profesional. Es una

---

<sup>252</sup> GELZELS, J. W. y JACKSON, P. W. (1962). *Creativity and intelligence: explorations with gifted students*. Nueva York: Wiley.

<sup>253</sup> Para agilizar la lectura, nos referiremos al coeficiente intelectual como CI en adelante.

<sup>254</sup> TORRANCE, E. P. (1962). *Guiding creative talent*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.

<sup>255</sup> BARRON, F. (1988). Putting creativity to work. En STERNBERG, R. J. (Ed.). *The nature of creativity: contemporary psychological perspective*, pp. 76-98. Cambridge: Cambridge University Press.

realidad descrita en innumerables ocasiones la marginación de dichos alumnos por parte del sistema escolar, a causa, en la mayoría de ocasiones, de una falta de detección a tiempo y una ayuda adecuada. Por otro lado, se plantea como necesaria la propia práctica de la creatividad en la docencia, sea como método de trabajo para el docente, o como propuesta de objetivo para el currículo. Una clase creativa supone, sin duda, un foro para el pensamiento a la vez que una fuente de motivación para los alumnos.

En el caso de las artes, diseño, publicidad y labor docente, la creatividad se ha mostrado como una variable muy importante ya que, en definitiva, se trata de todas aquellas actividades donde el eje central del trabajo a desarrollar exige un componente importante de creación, puesto que sus productos han de ser siempre novedosos, y porque precisamente gran parte de su éxito recae directamente sobre la mayor o menor creatividad que comporten. Se trata pues de actividades donde la novedad y el estrés que conlleva, marcan el ritmo de trabajo, de forma que el rendimiento no se mide por el esfuerzo ni el tiempo aplicados, sino por la sorpresa que causa y el éxito que conlleva. En estos ámbitos se trabaja para cuidar la salud mental de quienes están involucrados, de ayudar a superar las conocidas crisis que causan la producción, ofrecer recursos técnicos alternativos de innovación para cuando la demanda supera la oferta lo que nos lleva al agotamiento, de prever los estados de crisis emocional y de ayudar a evitarlos o superarlos, etc.

La evaluación de la creatividad no resulta fácil porque es un fenómeno complejo, a pesar de eso, y tal como escriben Gustems y Calderón, *la evaluación y desarrollo de la creatividad se dan la mano. Uno mide y corrige al otro y así es como podemos dar respuesta –ni que sea provisional– a los retos que la sociedad del futuro nos plantea*<sup>256</sup>. En nuestro caso, tal como hemos descrito en el apartado 2.2. el

---

<sup>256</sup> GUSTEMS, J. y CALDERÓN, C. (2013). La investigación en creatividad: modelos teóricos, evaluación y propuestas para su desarrollo. En GUSTEMS, J. (Ed). *Creatividad y Educación musical: actualizaciones y contextos*, pp. 4-14. Barcelona: DINSIC, referencia en p. 12.

instrumento que hemos utilizado para evaluar la creatividad es el CREA<sup>257</sup>, el cual nos ofrece indicadores sobre las capacidades o potencialidades creativas de las personas. La prueba *CREA*. es un instrumento estandarizado que tiene como finalidad principal la apreciación de la inteligencia creativa según el indicador de generación de preguntas en el contexto teórico de búsqueda y solución de problemas. El CREA nos ofrece una medida indirecta de la creatividad, ya que obliga a activar los mecanismos que participan en el acto creativo. Es una medida de capacidades y posibilidades, ya que muestra cuanto es capaz el sujeto de poner en práctica. El CREA proporciona una medida única que correlaciona estrechamente con las mediciones tradicionales de la creatividad y los factores que éstas incluyen (Fluidez, Flexibilidad, Originalidad y Producción Divergente).

En conclusión, y tal como hemos visto en diversos apartados de esta tesis doctoral, la creatividad es una competencia que se desarrolla en diferentes contextos, siendo algunos más favorables en dicho desarrollo. En el caso de las colonias musicales, el espacio físico y temporal en el que se realizan, favorecen el citado desarrollo, poniendo, a su vez, a prueba la capacidad creativa del alumnado.

#### **4.2.1.4. Inteligencia emocional y pensamiento constructivo**

Volvemos a recordar la convivencia existente en las colonias musicales entre alumnos, profesores, monitores, etc., para de esta forma ser conscientes de la importancia que tiene el estudio de la IE en nuestra investigación. Además, si entendemos las competencias emocionales como las diferentes habilidades que nos llevarán a desarrollar la IE, *toma relevancia la importancia del contexto: el espacio y el tiempo son condicionantes de la competencia emocional*<sup>258</sup>. En este sentido, no cabe duda que el contexto físico y temporal en el que se desarrollan las colonias musicales son exclusivos y diferenciados de cualquier otro ámbito educativo. Además de dicho espacio, debemos de considerar que la música, eje

---

<sup>257</sup> CORBALÁN, F. J.; MARTÍNEZ, F.; DONOLO, D.; TEJERINA, M. y LIMINANA, R. M. (2003). *CREA. Test de Evaluación de la Inteligencia Creativa. Una medida cognitiva de la creatividad*. Madrid: TEA Ediciones.

<sup>258</sup> BISQUERRA ALZINA, R. y PÉREZ ESCODA, N. (2007). *Op. cit.*, referencia en p. 66.

fundamental sobre el que versan las colonias musicales, es una actividad artística proclive a la expresión de sentimientos y al trabajo emocional que ello conlleva<sup>259</sup>.

En cualquier caso, la IE pone de manifiesto que la inteligencia no es únicamente el CI y las habilidades o capacidades académicas. Existe un grupo de habilidades, entre las que destacan las sociales y las prácticas, que guarda poca relación con la inteligencia académica o el rendimiento académico, y que a su vez explicaría por qué personas brillantes no logran tener una vida plena o por qué no siempre el éxito que una persona pueda alcanzar en su vida se corresponde con un CI elevado. El CI contribuiría a explicar el 20% de los factores que determinan el éxito en la vida, y el 80% se debería a otras causas, entre ellas la IE. Goleman en 1995 definía la Inteligencia Emocional como *un conjunto de habilidades que incluyen el autocontrol, entusiasmo y persistencia, y la habilidad para motivarse a uno mismo*. Se trata de la habilidad para *controlar los impulsos y retrasar la gratificación, para regular los estados de ánimo de uno y no dejar que la aflicción inunde la habilidad para pensar, y esperar*<sup>260</sup>.

Los trabajos que se han realizado sobre IE se han elaborado principalmente a un nivel teórico. Algunas de las definiciones de IE han abarcado una gran cantidad de variables, muchas de ellas amplias, como por ejemplo el talento para las negociaciones<sup>261</sup>.

Según el modelo de tres factores de Salovey y Mayer de 1990 la IE abarcaría los siguientes ámbitos: evaluación y expresión de emociones, regulación de emociones y utilización de la información de carga emocional en el pensamiento y la actuación<sup>262</sup>. Por otra parte, Dulewicz, Higgs y Slaski en el 2003 concretaron siete elementos que conforman la IE: autoconciencia, control

---

<sup>259</sup> BISQUERRA, R. y BISQUERRA, A. (2012). Música i educació emocional. En *Guix: Elements d'acció educativa*, nº 385, pp. 12-16.

<sup>260</sup> GOLEMAN, G. (1995). *Emotional Intelligence*. Nueva York: Bantam. Trad. castellana de GONZÁLEZ RAGA, D. y MORA, F. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós, referencia en p. 75.

<sup>261</sup> PETRIDES, K. V. y FURNHAM, A. (2000). Gender differences in measured and self-estimated trait Emotional Intelligence. En *Sex Roles*, vol. 42, pp. 449-461.

<sup>262</sup> SALOVEY, P. y MAYER, J. (1990). Emotional Intelligence. En *Imagination, Cognition and Personality*, vol. 9, pp. 185-211.



emocional, automotivación, empatía, manejo de las relaciones, comunicaciones interpersonales y estilo personal<sup>263</sup>.

La importancia de la IE en la adaptación al medio social de la persona se ha demostrado en numerosos estudios, de manera que jugaría un papel importante en la expresión, percepción y conocimiento de emociones, y en la regulación de los estados de ánimo<sup>264</sup>. De la misma forma, la IE se ha relacionado con el estrés ocupacional, el ajuste psicológico y emocional, la percepción de satisfacción con la vida y la calidad de las relaciones interpersonales.

Entre los primeros estudios que relacionaron la IE con el ajuste emocional, destacamos los de Martínez-Pons, quien en 1997 halló una relación positiva entre dicha IE y la satisfacción con la vida<sup>265</sup>. Por otra parte, Davies, Stankov y Roberts, en 1998 investigaron la relación entre la IE y otras medidas cognitivas, emocionales y de personalidad, encontrando que se relacionaba de forma negativa con medidas de ajuste emocional (depresión y ansiedad), y alexitimia<sup>266</sup>; y de manera positiva con variables de percepción interpersonal y empatía emocional<sup>267</sup>. En un estudio posterior, en el 2002 Ciarrochi, Chan y Caputi, encontraron relaciones positivas entre IE y algunas variables de personalidad como la autoestima, la empatía, la extraversión y la apertura a los sentimientos<sup>268</sup>.

En esa misma línea, un estudio del 2001 reflejaba que las personas que puntuaban más alto en IE se mostraban más empáticas, tenían más autocontrol en las situaciones sociales y las relaciones afectivas, y más respuestas de cooperación

---

<sup>263</sup> DULEWICZ, V.; HIGGS, M. y SLASKI, M. (2003). Measuring emotional intelligence: content, construct and criterion-related validity. En *Journal of Managerial Psychology*, vol. 18, nº 5, pp. 405-420.

<sup>264</sup> HERRERA, A. y MALDONADO, A. (2002). Depression, cognition and academic failure. En *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud/International Journal of Clinical and Health Psychology*, vol. 2, pp. 25-50.

<sup>265</sup> MARTÍNEZ-PONS, M. (1997). The relation of emotional intelligence with selected areas of personal functioning. En *Imagination, Cognition and Personality*, vol. 17, pp. 3-13.

<sup>266</sup> La alexitimia es un trastorno neurológico que consiste en la incapacidad para identificar las emociones propias, y por tanto, la incapacidad para expresar dichas emociones verbalmente.

<sup>267</sup> DAVIES, M.; STANKOV, L. y ROBERTS, R. D. (1998). Emotional intelligence: in search of an elusive construct. En *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 75, pp. 989-1015.

<sup>268</sup> CIARROCHI, J. V.; CHAN, A. Y. C. y CAPUTI, P. (2000). *Op. cit.*

hacia sus parejas. Además, cuando los participantes evaluaban la IE de dichas parejas y la percibían como alta, tenían relaciones más satisfactorias<sup>269</sup>. A esta misma conclusión llegó Fitness, que halló que las personas que saben percibir, identificar y expresar emociones tienen unas relaciones de pareja más felices<sup>270</sup>.

Si nos centramos en el terreno laboral, observamos como una persona que tenga una alta IE tiene habilidades para comprender a los demás y para relacionarse socialmente. En la actualidad se considera que esta habilidad tiene una gran importancia en el trabajo individual y grupal. De la misma forma, las personas con alta IE presentan las siguientes habilidades, que además se interrelacionan entre sí: habilidad para persistir y seguir motivado ante la frustración, para controlar los impulsos, para controlar sus emociones y para empatizar<sup>271</sup>.

Por otra parte, la definición del pensamiento constructivo surge de la teoría cognitivo-experiencial formulada por Epstein, y en la cual relaciona en algunos aspectos con el concepto de IE de Salovey y Mayer que hemos visto al principio de este apartado. Dicha teoría, afirma que la gente se adapta mejor a su entorno con la ayuda de dos sistemas de procesamientos paralelos e interactivos: el experiencial y el racional<sup>272</sup>.

El *sistema experiencial* del que habla es un medio de aprendizaje que obtiene sus esquemas de la experiencia vivida. Estos esquemas o creencias implícitas constituyen la base para que una persona comprenda el mundo y dirija su conducta en él. Dicho sistema, por tanto, se basa en aquellos pensamientos,

---

<sup>269</sup> SCHUTTE, N. S.; MALOUFF, J. M.; BOBIK, C.; COSTON, T. D.; GREESON, C.; JEDLICKA, C.; RHODES, E. y WENDORF, G. (2001). Emotional intelligence and interpersonal relations. En *Journal of Social Psychology*, vol. 141, pp. 523-536.

<sup>270</sup> FITNESS, J. (2000). Emotional Intelligence and intimate relationships. En CIARROCHI, J y FORGAS, J. P. (Eds.). *Emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry*, pp. 98-112. Filadelfia: Psychology Press/Taylor and Francis.

<sup>271</sup> JOHNSON, P. R., y INDVIK, J. (1999). Organizational benefits of having emotionally intelligent managers and employees. En *Journal of workplace learning*, vol. 11, pp. 84-88.

<sup>272</sup> EPSTEIN, S. (1998). *Constructive thinking: the key to emotional intelligence*. Westport: Praeger Publishers.

aprendidos por experiencia que han tenido lugar en la infancia y a lo largo de la vida, y que aparecen en nuestra mente de forma automática ante cualquier acontecimiento, sin que se necesite esfuerzo consciente, y a la vez con independencia de la atención. La inteligencia experiencial funciona por asociaciones en vez de por lógica, estableciendo relaciones entre los acontecimientos que tienen una fuerte carga emocional. Funciona, además, de manera rápida, fácil, preconsciente, concreta, holística, fundamentalmente imitativa e íntimamente asociada con la experiencia afectiva o emocional. Se apoya en el corto plazo y su finalidad principal es buscar las sensaciones buenas y evitar las malas. Esta inteligencia experiencial suele ser adaptativa en la mayoría de las circunstancias y nos permite tomar decisiones de forma fácil y rápida y sin tener que pensar.

El *sistema racional*, por su parte, es inferencial y opera a través de la comprensión de las reglas culturalmente y socialmente transmitidas de razonamiento y evidencia. Se trata de un sistema lento, laborioso, consciente, analítico, insensible, fundamentalmente verbal, con escasa historia evolutiva y actúa de acuerdo con la comprensión del individuo de lo que es razonable, teniendo en cuenta las consecuencias a largo plazo.

Cada uno de estos sistemas que acabamos de mencionar, tiene a su vez su propia forma de inteligencia. Así pues, la inteligencia del sistema experiencial se mide a través de habilidades que son importantes para el éxito en la vida, tales como la motivación, la inteligencia práctica, la fuerza del yo, el control apropiado de las emociones, la habilidad social y la creatividad. En nuestro caso, hemos usado el CTI, como ya hemos comentado en el apartado 2.2., el cual nos ayuda a medir muchas de las habilidades y reacciones adaptativas<sup>273</sup>.

Por otro lado, la inteligencia del sistema racional se mide a través de test de inteligencia, que son medidas fiables y válidas de varias aptitudes intelectuales como razonamiento abstracto, memoria, fluencia verbal y discriminación

---

<sup>273</sup> EPSTEIN, S. (1994). Integration of the cognitive and the psychodynamic unconscious. En *American Psychologist*, vol. 49, pp. 709-724.

perceptiva<sup>274</sup>. Dichos tests son buenos predictores del rendimiento académico y, en menor medida, predictores útiles del rendimiento en una amplia variedad de actividades en el mundo real, incluyendo el rendimiento en el puesto de trabajo.

Si nos centramos en los componentes del pensamiento constructivo, debemos volver a citar a Epstein, quien solicitó a sus estudiantes, que durante un mes seguido, grabaran sus emociones tanto agradables como desagradables, así como todos los pensamientos automáticos asociados a estas emociones. Así fue como identificó seis características principales del pensamiento constructivo, de las cuales dos correspondían a formas de pensar constructivas y otras cuatro a formas de pensar destructivas. Por un lado, los componentes principales del pensamiento constructivo serían el afrontamiento emocional y el afrontamiento conductual. Aquellos estudiantes con altos niveles en las dos facetas presentaban mayor uso de pensamiento constructivo. Por el otro, los componentes del pensamiento destructivo serían el pensamiento categórico, el pensamiento supersticioso, el pensamiento esotérico y el optimismo ingenuo.

Según Epstein, tanto los pensamientos constructivos como destructivos influyen en la interpretación que la gente hace de los acontecimientos, sentimientos y conductas. Tales patrones de pensamiento influyen en los sentimientos y comportamientos espontáneos, en el rendimiento académico, en la capacidad para cooperar con los demás, influirían en la percepción de estrés, y en el bienestar psicológico y físico. A partir de este hecho, los resultados del CTI se relacionan con un amplio espectro de reacciones y conductas bien o mal adaptadas<sup>275</sup>.

El CTI es un test jerárquico organizado que ofrece información en tres niveles de generalidad:

---

<sup>274</sup> MARTÍN, B. R.; GOODRICH, G.; BEUTLER, L. y FIRESTONE, L. (2001). Effectiveness of affect-arousal in treatment of depression using "voice technique": therapist training and client outcome. En *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud/International Journal of Clinical and Health Psychology*, vol. 1, pp. 91-107.

<sup>275</sup> EPSTEIN, S. (1994). *Op. cit.*

- Escala global compuesta por elementos procedentes de otras escalas de cuestionarios
- Seis escalas principales que miden formas básicas de pensamiento constructivo y destructivo.
- Factores específicos que describen modos concretos de pensamiento constructivo o destructivo, tales como pensar positivamente, clasificar a la gente o a los hechos de forma categórica, etc.

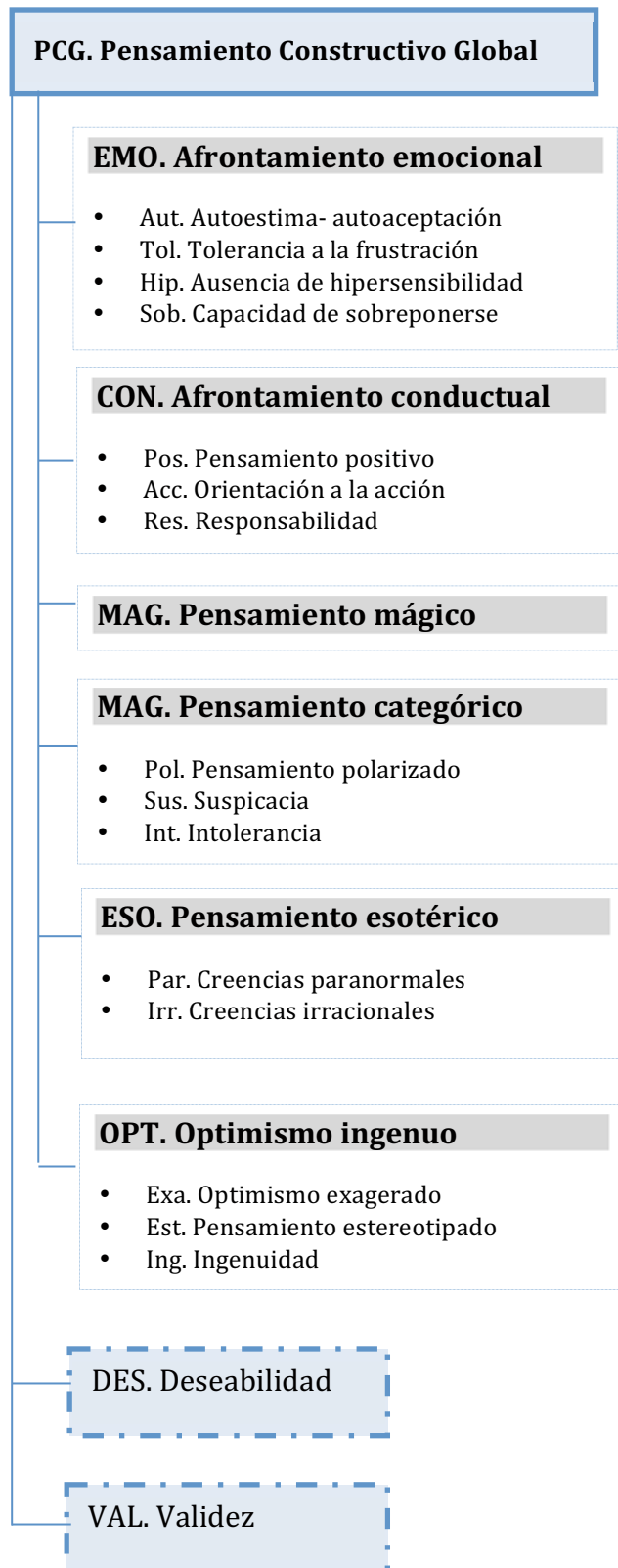


FIGURA 4.5. Diagrama de la jerarquía de escalas y facetas del CTI

Si desarrollamos cada uno de los factores que mide el CTI, observamos que el *pensamiento constructivo global* (PCG) integra elementos referentes al pensamiento constructivo y destructivo. Es una excelente medida de la inteligencia experiencial y la IE. Los sujetos con altas puntuaciones en la escala PCG tienen una estructura de pensamiento flexible, adaptan sus modos de pensar a las modalidades de diferentes situaciones. Los pensadores constructivos son habitualmente optimistas pero no ingenuos y pueden ser pesimistas cuando la situación les pide cautela, a la vez actúan con decisión cuando es posible el control y aceptan lo incontrolable sin una angustia indebida. Son personas que se aceptan a sí mismas y a los demás, suelen establecer relaciones gratificantes y generalmente tienden a conceder a otros el beneficio de la duda. No suelen juzgar a la gente como buena o mala, sino que evalúan sus conductas concretas como eficaces e ineficaces para lograr un objetivo concreto. El pensamiento constructivo global correlaciona positivamente con casi todas las medidas de rendimiento. En el caso de las colonias musicales, en las que las actividades de tiempo libre son colectivas y en grupos que se forman y se reforman según la actividad que se realice, rompiendo por tanto los grupos preestablecidos, conceder ese beneficio de la duda que acabamos de describir, resulta fundamental ante dichas actividades, las cuales, a su vez, necesitarán una flexibilidad en el pensamiento del alumnado, debido a las diferencias que hay entre una actividad y otra.

El *afrontamiento emocional* (EMO) evalúa la capacidad de afrontar situaciones potencialmente estresantes y ser capaces de vivirlas como un desafío y no como una amenaza. Las personas con alta puntuación en afrontamiento emocional se aceptan tal como son, no se toman las cosas de forma personal y no son excesivamente sensibles a las críticas, errores o rechazos. Dichas personas no se sienten afectadas por el recuerdo de adversidades pasadas, y no se preocupan excesivamente por las futuras. Tienden a sufrir menos estrés que el resto de sus compañeros. Se caracterizan más por una evitación del pensamiento negativo que por un compromiso con el positivo, y suelen ser descritas como personas tranquilas, joviales y entusiastas. En el caso de las colonias musicales, donde las clases de música interactúan con las actividades de tiempo libre, durante mínimo una semana, el cansancio es palpable en el alumnado, conduciendo a un estrés

fruto de dicho cansancio y la posible ansiedad que se desprende del miedo escénico ante los conciertos finales, por lo que el alumnado necesita técnicas que favorezcan este pensamiento constructivo global para poder afrontar con éxito esta situación.

Esta escala la engloban factores como la autoestima o auto-aceptación, tolerancia a la frustración, ausencia de hipersensibilidad y capacidad de sobreponerse.

- La *autoestima o auto-aceptación* mide el grado en que los sujetos poseen una autoestima elevada y, en general, una actitud favorable hacia sí mismos.
- La *tolerancia a la frustración* mide el grado en que las personas tienden a no sobrestimar la mayoría de las experiencias desfavorables. Se asocia directamente con la fuerza del yo, el afecto positivo, la extraversión, el aprecio, la identificación personal y negativamente con la ansiedad y depresión.
- La *ausencia de hipersensibilidad* indica en qué grado las personas son flexibles y capaces de tolerar la incertidumbre, los contratiempos, el rechazo y la desaprobación.
- La *capacidad de sobreponerse* indica el grado en que los sujetos no se obsesionan por los acontecimientos negativos. La tendencia a reconsiderar los sucesos negativos constituye una reacción natural que tiene un carácter adaptativo puesto que aumenta la probabilidad de que la gente obtenga una enseñanza de ellos.

El *afrontamiento conductual* (CON) mide la tendencia a pensar automáticamente en términos que faciliten una acción eficaz. Las personas con altas puntuaciones en eficacia son optimistas, entusiastas, enérgicas y fiables. El afrontamiento conductual se relaciona con el rendimiento académico. Los factores que engloban la eficacia son el pensamiento positivo, actividad y responsabilidad.



- El *pensamiento positivo* consiste en pensar favorablemente, de forma realista, al contrario de la ingenuidad. Se relaciona con la afabilidad, la serenidad y la apertura.
- La *orientación a la acción* se refiere a la tendencia a enfrentarse a acciones efectivas cuando uno se encuentra con problemas, a realizar lo mejor posible en casi todas las situaciones. Son personas que les gustan los retos y no abandonan ni se desaniman cuando tienen un fracaso, al contrario, tienden a aprender de la experiencia. Se relaciona con la fuerza del yo, la interacción personal, la extraversión, y el rendimiento académico.
- La *responsabilidad* incluye elementos que se refieren al interés en la planificación y a la reflexión. Se relaciona con el rendimiento académico.

En el caso de las colonias musicales, y como ya hemos descrito, el centro temático es la educación musical, por lo que ese rendimiento académico es la base del resultado musical de las colonias.

El *pensamiento mágico* (MAG) mide el grado en que la gente se aferra a supersticiones privadas, tales como la creencia de que si uno desea mucho que una cosa suceda, impedirá que suceda, y de que ocurre algo muy bueno se contrarrestará con algo malo. Se asocia fuertemente con el pesimismo. Intenta reducir el malestar producido cuando fallan las expectativas de un resultado favorable. De este modo, permite a la gente aceptar los resultados desfavorables. Las personas con altas puntuaciones en pensamiento mágico están más orientadas a defenderse de las amenazas que a lograr la felicidad y perfección. Se relaciona con abuso de sustancias, dolencias físicas de carácter crónico y ansiedad.

El perfeccionismo al que hace alusión Dalia al definir a los músicos<sup>276</sup>, está igualmente presente en las colonias musicales, por lo que las habilidades que ayuden al alumnado a afrontar los resultados desfavorables, sin caer en el pesimismo, resulta fundamental.

El *pensamiento categórico* (CAT) evalúa la tendencia a agrupar los hechos y las personas en amplias categorías, con tendencia a las soluciones simplistas y a los

---

<sup>276</sup> DALIA CIRUJEDA, G. (2008). *Op. cit.*, pp. 93-94.

prejuicios. Por otro lado, y como aspecto positivo, la rigidez facilita la acción y las decisiones rápidas, como aspecto negativo las personas excesivamente rígidas tienden a sentirse incómodas e incluso alteradas especialmente cuando no se cumplen sus expectativas y estereotipos. La rigidez se relaciona con la ira, el neocriticismo, la introversión, y la depresión. Los factores que lo engloban son el pensamiento polarizado, la suspicacia y la intolerancia.

- El *pensamiento polarizado* se refiere al estilo personal de procesar la información. Es la tendencia a agrupar a la gente en grades categorías, especialmente cuando ello implica una distinción entre el propio grupo y los restantes. Se relaciona negativamente con la inteligencia y el rendimiento académico.
- La *susplicacia* es un constructo actitudinal asociado al contenido del pensamiento. Se relaciona con el afecto negativo, el neuroticismo y la introversión.
- La *intolerancia* es un constructo actitudinal asociado al contenido del pensamiento. Se relaciona negativamente con amabilidad y atención a los demás.

Una vez más, aludimos a la colectividad de las colonias musicales para justificar la necesidad de conocer este pensamiento categórico del alumnado, ya que tanto el pensamiento polarizado, como la suspicacia como la intolerancia, son factores que influirán negativamente en la interacción de cada alumno con el grupo.

El *pensamiento esotérico* (ESO) indica el grado en que la gente cree en fenómenos extraños, mágicos y científicamente cuestionables, tales como los fantasmas, la astrología, los buenos y malos agüeros y las supersticiones convencionales. Esta escala muestra una actitud propensa hacia los fenómenos inusuales y no comprobados. Puntuaciones muy altas sugieren carencia de pensamiento crítico y una excesiva confianza en las impresiones intuitivas. Los factores que engloban son creencias paranormales y creencias irracionales.

- Las *creencias paranormales* (por ejemplo fantasmas, lectura de la mente, clarividencia) tienen una correlación directa más alta con medidas de apertura de la mente.
- Las *creencias irracionales* (por ejemplo supersticiones convencionales, astrología y buenos o malos agüeros) tienen una mayor correlación negativa con la inteligencia y el rendimiento académico.

En el caso de las colonias musicales, al igual que en cualquier otro ámbito educativo, el pensamiento esotérico resulta perjudicial, especialmente en el espacio de las clases de música al estar presente la correlación indicada entre las creencias irracionales y el rendimiento académico.

El *optimismo ingenuo* (OPT) informa del grado en que una persona es optimista sin fundamento. Frente al optimista razonable y adaptativo que representa la faceta de pensamiento positivo o la escala de emotividad, la ilusión es ambivalente; puntuaciones altas en optimismo ingenuo se asocian a una visión demasiado simplista de la vida y a una tendencia a evitar realidades desagradables. En la edad adulta suele asociarse con la rigidez. Está muy relacionado con la responsabilidad que uno atribuye a sí mismo, por lo que los optimistas ingenuos suelen presentar un retrato favorable aunque irreal de sí mismo. Se relaciona negativamente con la inteligencia. Los factores que lo engloban son el optimismo exagerado, el pensamiento estereotipado y la ingenuidad.

- El *optimismo exagerado* (por ejemplo la creencia de que tras un resultado favorable, todo serán éxitos).
- El *pensamiento estereotipado* (por ejemplo la creencia de que todos aman a sus padres).
- La *ingenuidad* (por ejemplo la creencia de que todo el mundo tiene buen corazón).

En nuestro caso, donde la interacción es constante, a la vez que ésta se mezcla con los resultados obtenidos en las clases de música, los cuales no siempre son los

mismos, un optimismo ingenuo nos puede llevar a frustraciones cuando el alumnado se enfrenta con la realidad de la colonia.

Por último el CTI representaría las escalas referentes a la *deseabilidad* (DES) y *validez* (VAL), las cuales no ofrecen información que, en su sentido estricto, deba ser interpretada como rasgo de personalidad; son puntos de referencia sobre la validez de los resultados del CTI.

- La *deseabilidad* mide el grado en que una persona ha sesgado las puntuaciones para mostrar una imagen de sí mismo excesivamente buena o mala.
- La *validez* mide el grado en que una persona ha sido sincera a la hora de contestar el cuestionario.

#### 4.2.1.5. Motivación

La motivación es un aspecto clave en los objetivos pedagógicos en unas colonias musicales, tal como veremos en el apartado 4.2.3. ya que, y citando a López de la Llave y Pérez Llantada:

Uno de los aspectos que conviene destacar más en el mundo de la interpretación artística es el de la motivación. Aprendizaje y motivación son fenómenos íntimamente ligados a estas situaciones, y puede decirse que hay un acuerdo general entre profesores de interpretación (sea la disciplina artística que sea) en que las condiciones para el progreso en esta actividad van a depender de haber conseguido la atención y el interés de los alumnos<sup>277</sup>.

Ejemplificando la importancia de la motivación en las enseñanzas musicales, recogemos los datos derivados de un estudio de Valencia Deniz y Ventura del Rosario, realizado en el año 2002 en el Conservatorio de Grado Elemental de Las Palmas de Gran Canaria, en el que reflejan que el 32% de los alumnos que habían dejado los estudios musicales en los años precedentes, era por falta de motivación<sup>278</sup>.

---

<sup>277</sup> LÓPEZ de la LLAVE, A. y PÉREZ-LLANTADA, M<sup>a</sup> C. (2006). *Psicología para interpretes artísticos*. Madrid: Thomson, referencia en p. 183.

<sup>278</sup> VALENCIA DENIZ, R. y VENTURA DEL ROSARIO, E. (2006). El abandono de los estudios musicales del grado elemental en el Conservatorio Superior de Música de Las Palmas de Gran

En cualquier caso, la motivación es una variable importante para explicar el aprendizaje<sup>279</sup> y un factor determinante en los objetivos pedagógicos que se persiguen en unas colonias musicales. Dicho factor cobra importancia aún más si tenemos en cuenta el ambiente de convivencia que se produce entre todos los agentes educativos y recordamos el estudio realizado por Madariaga y Arriaga, con 116 alumnos de música, en el que concluyen afirmando que existe una relación directa entre la actitud del profesor, la preocupación de éste por su alumnado, y la motivación que presentan los estudiantes<sup>280</sup>.

El término motivación tiene su origen en la palabra latina *motus*, que significa movimiento y referido al hombre, agitación del espíritu y sacudida; es por tanto, un constructo hipotético usado para explicar el inicio, dirección, intensidad y persistencia de la conducta dirigida hacia un objetivo<sup>281</sup>.

La motivación es el motor que mueve toda conducta, lo que permite provocar cambios tanto a nivel escolar como en la vida en general. Si nos centramos en un enfoque académico, los modelos motivacionales más recientes consideran la motivación como un constructo hipotético centrado en el aprendizaje que explica el inicio, la dirección y la perseverancia de una conducta hacia una determinada meta académica<sup>282</sup>. En cualquier caso, la motivación implica cuatro componentes: el valor que se da a la meta u objetivo, la percepción

---

Canaria. En *Anuario de filosofía, psicología y sociología*, nº6. pp. 77-100. Las palmas de Gran Canaria: Universidad de las Palmas de Gran Canaria.

<sup>279</sup> MAERH, M. L. y MEYER, H. A. (1997). Understanding motivation and schooling: Where we're been where we are, and where we need to go. En *Educational Psychology Review*, vol. 9, pp. 399-427.

<sup>280</sup> MADARIAGA, J. M. y ARRIAGA, C. (2011). Análisis de la práctica del profesorado de música y su relación con la motivación del alumnado. En *Cultura y Educación*, vol. 23, nº 3, pp. 463-476.

<sup>281</sup> ALONSO TAPIA, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias*. Barcelona: Edebé, p. 83.

<sup>282</sup> GARCÍA, M. S.; GONZÁLEZ-PINEDA, J. A.; NÚÑEZ, J. C.; GONZÁLEZ-PUMARIEGA, S.; ALVÁREZ, L.; ROCES, C.; GONZÁLEZ-CABANACH, R. y VALLE, A. (1998). El cuestionario de metas académicas (C.M.A.). Un instrumento para la evaluación de la orientación motivacional de los alumnos de Educación Secundaria. En *Aula Abierta*, nº 71, pp. 175-199.

de las propias competencias, las atribuciones causales y las reacciones emocionales<sup>283</sup>.

La motivación ha sido definida y conceptualizada por diferentes modelos y teorías, cada una de las cuales ha aportado numerosa fundamentación conceptual y evidencia empírica al estudio de la misma: la teoría de la autoeficacia<sup>284</sup>, la teoría de la atribución causal<sup>285</sup> o la teoría de la motivación intrínseca-extrínseca<sup>286</sup>.

Los estudios sobre la motivación tienen varias vertientes, así pues, desde la cognitiva, dicho estudio incluye las representaciones que se hacen de las situaciones y, especialmente, las representaciones de las metas o motivos que cada estudiante construye<sup>287</sup>.

El papel de las orientaciones hacia dichas metas es una línea investigadora de gran actualidad, con aportaciones relevantes en el campo de la motivación de logro y el aprendizaje autorregulado. Así por ejemplo, Pintrich en el 2000 escribe:

Las metas están referidas a representaciones cognitivas, potencialmente accesibles y conscientes... No son rasgos en el sentido de personalidad clásicos, sino representaciones cognitivas que pueden mostrar estabilidad, así como sensibilidad contextual<sup>288</sup>.

Representan una unidad de conocimiento estructurada o concepción subjetiva, personal o teoría... sobre los propósitos de una tarea de logro, así como a otros

---

<sup>283</sup> PINTRICH, P. R. y DE GROOT, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. En *Journal of Educational Psychology*, vol. 82, pp. 33-40.

<sup>284</sup> ZIMMERMAN, B. J.; BANDURA, A. y MARTÍNEZ-PONS, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goals setting. En *American Educational Research Journal*, vol. 29, pp. 663-676.

<sup>285</sup> MONTERO, I. y ALONSO, J. (1992). Achievement motivation in high school: contrasting theoretical models in the classroom. En *Learning and Instruction*, vol. 2, pp. 43-57.

<sup>286</sup> RYAN, R. M. y DECI, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, vol. 25, pp. 54-67.

<sup>287</sup> URDAN, T. C. y MAERH, M. L. (1995). Beyond a two-goal theory of motivation and achievement: A case for social goals. En *Review Educational Research*, vol. 65, nº 3, pp. 213-243.

<sup>288</sup> PINTRICH, P. R. (2000a). The role of goal orientation in self-regulated learning. En BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P.R. y ZEIDNER, M. (Eds.). *The handbook of self-regulation*, pp. 451-502. San Diego: Academic Press, referencia en p. 103

elementos referidos a cómo se define el éxito y la competencia, el papel del esfuerzo y errores y normas de evaluación. Estos elementos se activan conjuntamente -el esquema y la teoría- o individualmente, buscando la información pertinente en el contexto... o a través del pensamiento explícito consciente y el conocimiento sobre la tarea de logro<sup>289</sup>.

En la misma línea, los modelos de representación cognitiva nos han sugerido que la cognición es más bien un estado, oscilando entre los factores contextuales inmediatos y las representaciones interiores. Existiría, de esta forma, una interrelación entre la representación cognitiva de las metas así como las estrategias y los medios para obtenerlas, con una cierta estabilidad en los sujetos<sup>290</sup>.

En cualquier caso, los alumnos pueden ser clasificados según el tipo de meta académica a la que aspiren. De esta forma, existen variaciones en el procesamiento cognitivo y en el proceso de regulación de aprendizaje, de tal manera que los alumnos con mayor autorregulación son los que manifiestan mayor grado de compromiso con su aprendizaje, los que analizan más las demandas de la escuela y los que más planifican y ejecutan sus recursos y controlan su proceso de aprendizaje<sup>291</sup>.

Existen, por lo tanto, diferentes tipos de metas: las metas académicas y las metassociales. Las *metas académicas* se refieren a los motivos de orden académico que tienen los alumnos para guiar su comportamiento en el aula. Pueden promover diferentes objetivos en la situación académica o escolar:

---

<sup>289</sup> *Ibidem*, referencia en p. 97.

<sup>290</sup> SHAH, J. y KRUGLANSKI, A. (2000). Aspects of goals networks: Implications for self-regulation. En BOECKAERTS, M.; PINTRICH, P. R. y ZEIDER, M. (Eds.). *The Handbook of self-regulation: Theory, research, and applications*, pp. 85-110. San Diego: Academic Press.

<sup>291</sup> PINTRICH, P.R. (1999). Motivational beliefs as resources for and constraints on conceptual change. En SCHNOTZ, W.; VOSNIADOU, S. y CARRETERO, M. (Eds.). *New Perspectives on Change Conceptual*, pp. 33-50. Amsterdam: Pergamon.

1) *Metas de aprendizaje o de dominio* (traducido como *learning, mastery, task or task-involved goals*). También se han llamado metas de tarea<sup>292</sup> o metas de maestría<sup>293</sup>. Este tipo de metas orienta a los alumnos a un enfoque de aprendizaje, satisfacción por el dominio y realización de la tarea, con mayores niveles de eficacia, valor de la tarea, interés, afecto positivo, esfuerzo positivo, mayor persistencia, y hacia mayor uso de estrategias cognitivas y metacognitivas<sup>294</sup>.

2) *Metas de rendimiento o de actuación* (traducido como *performance goals*). También se han llamado metas de centradas en la capacidad<sup>295</sup>. Estas metas orientan a los estudiantes a una mayor preocupación por su habilidad, y estar pendientes de la actuación de los otros y parecen enfocar a los estudiantes a hacer las tareas mejor que los demás. En general se ven estas metas como menos adaptativas, por el tipo de motivación asociada a ellas, los efectos emocionales, el menor uso de estrategias y la peor actuación<sup>296</sup>.

3) *Metas centradas en el yo* (traducido como *work avoidance, ego o ego-involved goals*). Se refieren a las ideas, juicios y percepciones de habilidad desde un punto de referencia normativo y comparativo con respecto a otros<sup>297</sup>.

Otro aspecto importante de esta teoría es la idea de que las metas académicas tienen importancia porque funcionan como un mecanismo de activación para un determinado tipo de procesamiento de la información. Así pues, las metas de aprendizaje deben llevar consigo un nivel de procesamiento estratégico-profundo, que garantiza el éxito escolar y académico, mientras que las metas de rendimiento

---

<sup>292</sup> ANDERMAN, E.M. y MIDGLEY, C. (1997). Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle-level schools. En *Contemporary Educational Psychology*, vol. 22, nº 3, pp. 269-298.

<sup>293</sup> AMES, C. (1992). Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. En *Journal of Educational Psychology*, vol. 84, nº 3, pp. 261- 271.

<sup>294</sup> PINTRICH, P.R. (2000b). Multiples Goals, Multiples Pathways: The role of Goal Orientation in learning and Achievement. En *Journal of Educational Psychology*, vol. 92, nº 3, pp. 544-555.

<sup>295</sup> NICHOLLS, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. En *Psychological Review*, vol. 91, pp. 328-346.

<sup>296</sup> AMES, C. y ARCHER, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation process. En *Journal of Educational Psychology*, vol. 80, pp. 260-267.

<sup>297</sup> SKAALVIK, E.M. (1993). Ego-involvement an self-protection among slow learners: Four case studies. En *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 37, pp. 305-315.



provocan un procesamiento de la información repetitivo y superficial, que influye negativamente en el logro final. Por lo tanto se postulan relaciones entre tres elementos diferentes tal y como ha concretado Covington en el 2000: metas, cogniciones y logros<sup>298</sup>.

Por otro lado, las *metas sociales* se refieren a las razones de orden prosocial que los alumnos pueden tener para comportarse en la situación. En ese mismo sentido, algunas investigaciones recientes han encontrado que los alumnos pueden tener metas de orden prosocial, tales como ganar la aceptación de los otros<sup>299</sup>.

Si nos centramos en las metas académicas y las estrategias de aprendizaje, observamos como Volet, en 1997, proponía que para lograr un buen rendimiento académico eran necesarias dos dimensiones de las metas académicas: la dirección y el esfuerzo. Dicho esfuerzo aparece como una estrategia de regulación motivacional de primer orden, predictora del rendimiento académico<sup>300</sup>. Por su parte, Wolters, un año después, demostró, en diferentes situaciones simuladas, cómo los alumnos ajustan las estrategias de autorregulación motivacional para conseguir una meta que previamente habían elegido. De esta forma, los alumnos con metas orientadas al aprendizaje utilizan estrategias motivacionales más intrínsecas, mientras los de metas orientadas al rendimiento ponen en práctica estrategias motivacionales más extrínsecas<sup>301</sup>.

La motivación intrínseca se define como aquella motivación que procede del propio sujeto, que está bajo su control y tiene capacidad para auto-reforzarse. Maslow, en sus investigaciones de motivación, considera que si el ser humano satisface sus necesidades primarias (biológicas, seguridad y pertenencia) y sus

---

<sup>298</sup> COVINGTON, M.V. (2000). Goal Theory, Motivation, and School Achievement: An Integrative Review. En *Annual Review of Psychology*, vol. 51, pp. 171-200.

<sup>299</sup> CARROLL, A.; BAGLIONI J. R.; HOUGHTON, S. y BRAMSTON, P. (1999). At-risk and not at-risk primary school children: An examination of goal orientations and social reputations. En *British Journal of Educational Psychology*, vol. 69, pp. 377-392.

<sup>300</sup> VOLET, S. E. (1997). Cognitive and affective variables in academic learning: the significance of direction and effort in students' goals. En *Learning and Instruction*, vol. 7, nº 3, pp. 235-254.

<sup>301</sup> WOLTERS, C. A. (1998). Self-regulated learning and college students' regulation of motivation. *Journal of Educational Psychology*, vol. 90, nº 2, pp. 224-235.

necesidades secundarias (reconocimiento y estima) llega a la autorrealización personal, que es lo que realmente buscan las personas con mayor nivel de motivación intrínseca<sup>302</sup>.

La motivación intrínseca se ha estudiado ampliamente por los psicólogos educativos desde los años 1970, encontrando que dicha motivación está asociada con altos logros educativos por parte de los estudiantes.

Dicha tipología de motivación se genera en muchos individuos atraídos por el interés en conocer el mundo o explicar fenómenos. El éxito en la superación de los retos es uno de los ingredientes principales de la motivación intrínseca, con lo cual está muy ligada al enfoque profundo de aprendizaje y a una “orientación competitiva de auto superación” del enfoque de alto rendimiento.

Gustems y Calderón concretan los principales elementos de la motivación intrínseca en el caso de los adolescentes, destacando:

- Las NECESIDADES PSICOLÓGICAS: *Son los ingredientes más básicos para el mantenimiento de la motivación. Entre ellas tenemos:*
  - La CURIOSIDAD, relacionada con la novedad y la capacidad de redefinir problemas y situaciones. Suele decrecer con la edad, aunque su influjo es esencial en el mantenimiento de vocaciones a largo plazo.
  - La EFECTIVIDAD o éxito al afrontar una tarea. Aumenta con el entrenamiento y la actividad bien dirigida (por eso es tan importante una educación donde se respete la “distancia óptima” en los aprendizajes).
  - La CAUSACIÓN PERSONAL se refiere a todas aquellas coincidencias personales que dan significado especial a alguna actividad. Dicha significatividad puede relacionarse con la propia familia, el pasado del sujeto, el entorno inmediato (amigos, localidad...), las modas...
- Las CARACTERÍSTICAS DE LA ACTIVIDAD: La elección de tareas escolares debe ser muy intencionada y tener en cuenta el momento evolutivo del grupo (o del individuo). Para ello debemos examinar cuidadosamente:

---

<sup>302</sup> MASLOW, A.H. (1991). *Motivación y personalidad*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos, p. 45-62..

- Sus PROPIEDADES adecuadas a cada persona, sexo y edad: lenguajes presentes en la tarea (verbal, audiovisual, musical, corporal...) tipo y calidad de los materiales utilizados...
- Los DESAFÍOS que entraña la actividad (procurando ajustar dichos retos con las capacidades del grupo para que la actividad “fluya”, evitando el aburrimiento o la angustia).
- Las AUTOPERCEPCIONES: Cada cual tiene una imagen propia de sus posibilidades, que debemos ayudar a conocer de modo realista y mejorar en lo posible con pequeños retos adecuados a cada persona. Destacaríamos:
- La AUTODETERMINACIÓN o VOLUNTAD, que permite el mantenimiento de una motivación o un deseo en el tiempo. Como capacidad, nos permite una mayor elección de respuestas ante la vida; el conocimiento de los verdaderos deseos individuales precederá a un cierto dominio del propio porvenir.
- La SENSACIÓN DE COMPETENCIA o habilidad ante una tarea, que suele crecer con la edad. Fomentar creencias positivas sobre la capacidad de nuestro alumnado para efectuar las tareas aumentará su sensación de competencia y su motivación<sup>303</sup>.

Por otro lado, la motivación extrínseca se define como opuesta a la intrínseca, es decir, como aquella que procede de fuera y que conduce a la ejecución de la tarea. En ese sentido, todas las clases de emociones relacionadas con resultados influyen en la motivación extrínseca hacia las tareas.

Para Skinner, sólo las condiciones externas al organismo refuerzan o extinguen la conducta. La conducta puede tener lugar en términos de refuerzo positivo (recompensa) o de refuerzo negativo (castigos), los cuales restan o añaden algo de una situación determinada<sup>304</sup>.

En el contexto educativo, Skinner defendía que el uso de las recompensas y refuerzos positivos de la conducta correcta era, pedagógicamente, más eficaz que utilizar el castigo para tratar de cambiar una conducta no deseada. Años más

---

<sup>303</sup> GUSTEMS CARNICER, J. y CALDERÓN GARRIDO, C. (2006). Motivación y adolescencia. En *Aula de innovación educativa*, nº 153-154, pp. 52-56, referencia en pp. 53-54.

<sup>304</sup> SKINNER, B. F. (1948). *Walden Two*. Nueva York: MacMillan. Trad. castellana de LORENTE. S. (1984). *Walden Dos*. Barcelona: Martínez Roca, pp. 63-75.

tarde, en investigaciones relacionadas con el aprendizaje, se demostró que la aplicación de refuerzos positivos fomenta el enfoque superficial de aprendizaje en el que los alumnos tratan de “salir del paso” ante las demandas académicas para evitar castigos o recibir recompensas (premios materiales), lo cual resulta poco útil o inadecuado.

El refuerzo se puede clasificar en:

- Positivo: estímulo que aumenta la probabilidad de que se produzca una conducta.
- Negativo: estímulo que al ser retirado aumenta la probabilidad de que se produzca la conducta.
- Extinción: cuando desaparece el estímulo que reforzaba una conducta.
- Castigo: similar a la extinción, pero funciona para reducir la conducta.
- Múltiple: aplicación de dos o más acciones diferentes.
- Compuesto: refuerzo de una sola respuesta con dos o más programas diferentes.
- Concurrente: refuerzo de dos o más respuestas con una o más acciones.

De la misma forma que con la motivación intrínseca, Gustems y Calderón concretan los principales elementos de la motivación extrínseca, entre los cuales señalan:

- El DESVÍO ATENCIONAL, muy empleado en Educación Infantil. Se trata de fijar la atención en algún elemento externo que distraiga momentáneamente de un problema o situación. En jóvenes y adultos remite al descanso, a la esperanza y los proyectos lejanos.
- Los APRENDIZAJES VICARIOS, aquéllos que se realizan por imitación de conductas, valores... de otra persona. Los principales serían:
  - APRENDIZAJE VICARIO del PROFESOR, muy eficaz durante la etapa de Educación Primaria. Permite interiorizar valores de maestros a quienes admirábamos y, de esta forma, esperábamos que nos estimasen estas personas significativas.

- APRENDIZAJE VICARIO del GRUPO, que adquiere gran importancia durante la adolescencia. La elección de un ambiente facilitador y respetuoso con el resto de motivaciones intrínsecas del adolescente será una de las claves para el éxito personal en esta etapa de la vida.
- Las TÉCNICAS DE MODIFICACIÓN DE LA CONDUCTA: Persiguen cambios en la conducta provocados por educadores, padres o terapeutas, mediante acciones externas, previsibles e intencionadas. Entre las más eficaces tenemos:
  - El REFUERZO SELECTIVO: Se trata de premiar sólo las conductas perseguidas, ignorando el resto de conductas. Resulta eficaz en los primeros años de la Educación Primaria.
  - El REFUERZO BÁSICO: Es el más extendido, pues proviene de múltiples fuentes: notas, premios, críticas, éxito social... Durante la adolescencia es menos eficaz que en edades anteriores.
  - El REFUERZO DIFERENCIAL: Promueve conductas incompatibles con aquélla que queremos extinguir. Es un refuerzo indirecto muy eficaz si aparece de forma que pase desapercibido.
  - El CASTIGO: Necesario de alguna forma, debe adaptarse a cada edad y circunstancia (a veces resulta difícil). Para ser útil debe ser proporcionado al acto, y próximo en el tiempo.
  - El MODELADO: Se trata de reforzar los pasos progresivos para obtener una determinada conducta. En la adolescencia resulta más difícil de aplicar por su intencionalidad más o menos evidente.
  - La ECONOMÍA DE FICHAS: Con esta denominación nos referimos a otorgar algún tipo de privilegios si se mantiene una determinada conducta. Incluso algunos programas cognitivo-conductuales llegan a “contabilizar” dichas conductas y a plasmarlas con fichas de colores<sup>305</sup>.

Ambos autores realizan una figura en la que se muestra de forma esquemática la evolución de los elementos de la motivación que acabamos de citar entre los 2 y los 16 años. La evolución de estos elementos es diferente en cada persona. A pesar de que por regla general los menores siguen los patrones que Gustems y Calderón

---

<sup>305</sup> GUSTEMS CARNICER, J. y CALDERÓN GARRIDO, C. (2006). *Op. cit.*, referencia en p. 54-55.

presentan, en cada persona, dichos elementos pueden presentarse en proporciones distintas, tanto en dimensión como en su evolución en el tiempo.

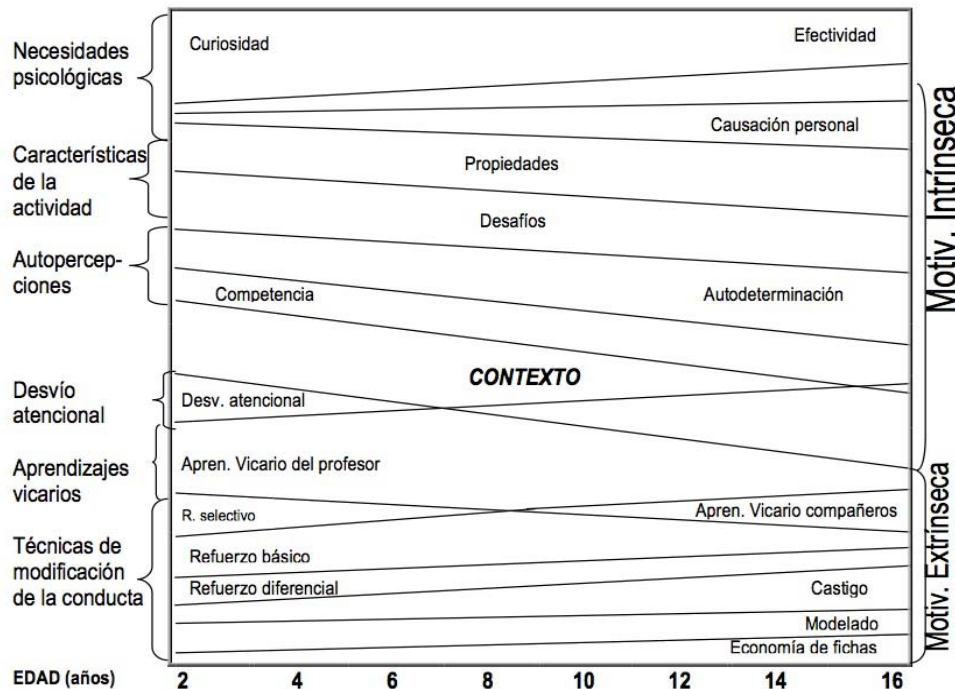


FIGURA 4.6. Evolución de la motivación en diferentes edades<sup>306</sup>

Respecto a las relaciones directas que existen entre metas y resultados académicos, éstas se han demostrado en diversos estudios causales<sup>307</sup>. De la misma forma han sido expuestas en numerosos estudios las relaciones entre la calidad de procesamiento cognitivo y los resultados académicos, mostrando que el nivel de procesamiento profundo está asociado al rendimiento<sup>308</sup>.

En la misma línea, diversos estudios han demostrado la asociación entre las metas de rendimiento o evitación de fracaso con procesamiento superficial y la desorganización de la planificación del estudio, factores asociados a la vez a un peor rendimiento académico. Por otro lado, las metas de aprendizaje aparecieron

<sup>306</sup> *Ibidem*, referencia en p. 56.

<sup>307</sup> RONEY, C.; HIGGINS, E.T. y SHAH, J. (1995). Goals and framing: how outcome focus influences motivation and emotion. En *Personality Social Psychology Bulletin*, vol. 21, pp. 1151-1160.

<sup>308</sup> COVINGTON, M.V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge: Cambridge University Press.

asociadas al procesamiento profundo, tenacidad, alto esfuerzo y, finalmente, a la consecución de dichas metas<sup>309</sup>.

De entre los diferentes factores que pueden influir en la construcción de determinadas metas por parte de los alumnos, una de las que ha aparecido con mayor peso es la concepción que tienen los alumnos sobre la inteligencia. Según Nicholls, las concepciones de los sujetos sobre dicha inteligencia están asociadas a las metas que ellos asumen en las situaciones de aprendizaje<sup>310</sup>. En base a esto, los alumnos que entiendan la inteligencia como algo fijo, estable y diferenciado del esfuerzo (rasgo estable) asumirán más probablemente metas de rendimiento, mientras que los que conciben aquélla como un rasgo cambiante y modificable en función del esfuerzo (rasgo incremental), asumirán metas de aprendizaje.

Otro aspecto que debemos destacar, es la atribución que realizan los alumnos ante las situaciones de éxito y fracaso en las tareas académicas. Los alumnos con un estilo atribucional interno construyen metas de aprendizaje, mientras los alumnos con atribuciones más externas asumen metas de rendimiento<sup>311</sup>.

Trasladándonos al contexto educativo, contexto en el que incluimos las colonias musicales al tratarse de propuestas formativas, y teniendo en cuenta el carácter intencional de la conducta humana, es evidente que las actitudes, percepciones, expectativas y representaciones que tenga el estudiante de sí mismo, de la tarea a realizar y de las metas que pretende alcanzar constituyen factores que guían y dirigen la conducta de dicho alumno en el ámbito académico. De esta forma, Pintrich ha planteado la posibilidad de entender las metas más

---

<sup>309</sup> ELLIOT, A. J.; MCGREGOR, H. A. y GABLE, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. En *Journal of Educational Psychology*, vol. 91, nº 3, pp. 549-563.

<sup>310</sup> NICHOLLS, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. En *Psychological Review*, vol. 91, pp. 328-346.

<sup>311</sup> VALLE, A.; GONZÁLEZ, R.; GÓMEZ, M. L.; RODRÍGUEZ, S. y PIÑEIRO, I. (1998). Influencia de las atribuciones causales internas y externas sobre las metas académicas. En *Bordón*, vol. 50, nº 4, pp. 405-413.

como una variable estable y de orden disposicional, que como una simple respuesta a las demandas de las situaciones<sup>312</sup>.

En función de lo que acabamos de describir, las metas académicas pueden tener un efecto motivador diferente en los alumnos, dependiendo, en cualquier caso, de las variables de personalidad. Así pues, existen alumnos que desean implicarse en tareas competitivas, mientras que otros las evitan<sup>313</sup>.

En el 2000, Covington propone la teoría de la autovaloración, según la cual se postula la importancia y necesidad que tienen los alumnos de mantener su valía personal, utilizando diferentes estrategias para mantenerla. Igualmente ha tomado en consideración diversas estrategias protectoras que utilizan los alumnos para el mantenimiento de la misma<sup>314</sup>. Anteriormente, pero en la misma línea teórica, Thompson establece tres tipos de estrategias autoprotectoras<sup>315</sup>:

- 1) Estrategias de protección de la autovalía (traducido como *selfworth protections*): que consisten en no realizar esfuerzo cuando se anticipa el fracaso.
- 2) Estrategias de auto-impedimento (traducido como *self-handicapping*): según las cuales se crea tácticamente alguna causa (real o figurada) que impida la realización de la tarea y estableciendo metas poco realistas.
- 3) Estrategias de pesimismo defensivo (traducido como *defensive pessimism*): manteniendo expectativas excesivamente bajas para minimizar el esfuerzo, garantizar el éxito y minimizar la ansiedad que produce la no consecución del éxito, con consecuencias como el agotamiento o el *burnout*.

Las diferencias que se encuentran en función del sexo, indican que, en términos generales, las metas de aprendizaje y las metas sociales están asociadas

---

<sup>312</sup> PINTRICH, P.R. (1999). *Op. cit.*

<sup>313</sup> ELLIOT, A. y CHURCH, M. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. En *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 72, pp. 218-232.

<sup>314</sup> COVINGTON, M.V. (2000). *Op. cit.*

<sup>315</sup> THOMPSON, T. (1994). Self-worth protection: implications for the classroom. *Educational Review*, vol. 46, pp. 259-274.



mayoritariamente al género femenino, mientras que las metas de rendimiento lo están al género masculino<sup>316</sup>. En esta diferenciación por géneros, Thorkildsen y Nicholls han descrito la existencia de mayores metas de aprendizaje en las alumnas, mientras que existen mayores metas centradas en el yo, en el rendimiento y en la evitación, en los alumnos varones. Igualmente, las alumnas aparecen con mayores atribuciones de interés y esfuerzo, mientras que los alumnos dan explicaciones más extrínsecas de los sucesos relacionados con el rendimiento<sup>317</sup>.

En cuanto a las diferencias sociales, se han mostrado la existencia de diferencias entre alumnos de bajo y alto riesgo social en cuanto a sus metas académicas. Mientras los primeros logran una buena autoimagen académica, relacionada a unas metas más altas, los segundos parecen buscar una buena imagen social, con metas sociales y físicas superiores, destacando, en cualquier caso, la búsqueda de reputación social<sup>318</sup>.

De la misma forma, el contexto puede condicionar los efectos de meta en el alumnado. En este sentido, los contextos con *metas competitivas de capacidad* o de *evitación del fracaso* favorecen que los alumnos dejen de prestar atención y de valorar la importancia del aprendizaje o desempeño para centrar su atención y esfuerzo en superar a los otros, mientras los contextos con *metas de aprendizaje* involucran a los alumnos en su propio aprendizaje, a la vez que reconocen su esfuerzo y promueven el aprendizaje a partir de los errores. Slavin en 1983 definió algunos elementos de las situaciones de aprendizaje promotoras de dichas metas de aprendizaje: la posibilidad de elección de tarea, la elección de metas individuales y la autonomía en la acción escolar<sup>319</sup>.

---

<sup>316</sup> WENTZEL, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. En *Journal of Educational Psychology*, vol. 90, nº 2, pp. 202-209.

<sup>317</sup> THORKILDSEN, T. A. y NICHOLLS, J. G. (1998). Fifth graders' achievement orientations and beliefs: individual and classroom differences. En *Journal of Educational Psychology*, vol. 90, nº 2, pp. 179-201.

<sup>318</sup> CARROLL, A.; BAGLIONI J. R.; HOUGHTON, S. y BRAMSTON, P. (1999). *Op. cit.*

<sup>319</sup> SLAVIN, R. E. (1983). When does cooperative learning increase student achievement?. En *Psychological Bulletin*, vol. 94, pp. 429-445.

Por otro lado, algunas investigaciones han intentado mostrar la relación entre las metas académicas propuestas en la situación de aprendizaje y el uso de estrategias de aprendizaje. Así pues, Karabenick y Colling-Eaglin han mostrado que las aulas que utilizan incentivos de trabajo en grupo, como es el caso de las colonias musicales, inciden positivamente con el uso de estrategias de elaboración, pensamiento crítico y metacognición<sup>320</sup>.

Como hemos comentado, en las colonias, independientemente de la tipología que sean, se establecen unas relaciones sociales las cuales son propias de la edad del alumnado. En este sentido, la búsqueda de amigos es una meta que se da en los niños de todas las edades, incluso con mayor énfasis que las metas académicas<sup>321</sup>. En esa línea, los escolares con mayores metas prosociales son los juzgados más positivamente por sus compañeros y profesores, a la vez que el comportamiento social cooperativo, dócil y dispuesto a compartir se asocia positivamente con el rendimiento académico. De esta forma, las metas sociales se asocian con las metas académicas para predecir el logro académico<sup>322</sup>.

Finalmente, Wolters en 1998 ha mostrado que los alumnos que eligen una determinada meta tienden a esforzarse por mantenerla. En segundo lugar, ha verificado que los alumnos adaptan o modifican el uso de estrategias motivacionales para adaptarse a las circunstancias. Sin embargo, no se ha podido comprobar la existencia de una asociación entre la utilización de metas de aprendizaje, como es el caso de la estrategia reguladora para mantener la motivación y el rendimiento final. Este resultado sugiere que las metas de aprendizaje cumplen una función de mantenimiento de la regulación en el buen aprendizaje, pero probablemente sea necesaria la utilización de metas de

---

<sup>320</sup> KARABENICK, S. A. y COLLINS-EAGLIN, J. (1997). Relation of perceived instructional goals and incentives to college students' use of learning strategies. En *Journal of Experimental Educational*, vol. 65, pp. 331-341.

<sup>321</sup> WENTZEL, K. R. (1992). Motivation and achievement in adolescence: A multiple goals perspective. En SCHUNK, D. y MEECE, J. (Eds.). *Students perception in the classroom: Causes and consequences*, pp. 287-306. Hillsdale: Erlbaum.

<sup>322</sup> WENTZEL, K. R. (2000). What is it that I'm trying to achieve? Classroom goals from a content perspective. En *Contemporary Educational Psychology*, vol. 25, pp. 105-115.

rendimiento, como estrategia regulatoria de la motivación, para obtener un resultado académico óptimo<sup>323</sup>.

#### 4.2.1.6. Liderazgo

Como hemos comentado varias veces en este apartado 4.2.1., las diferentes competencias personales se interrelacionan entre sí, así pues el interés por el liderazgo<sup>324</sup> en el entorno académico y la eficacia escolar, están muy relacionados con los logros académicos, la innovación o la motivación, etc.<sup>325</sup>

En ese sentido, a pesar de que los primeros estudios sobre liderazgo se desarrollan desde la psicología organizacional, preocupada por la productividad, posteriormente se ha extendido al ambiente escolar bajo el concepto de calidad<sup>326</sup>.

En el caso de las colonias musicales, al tratarse de una convivencia a la vez que un aprendizaje musical que versa mayoritariamente en el ámbito de música colectiva, el factor del liderazgo es común a ambos ámbitos, tanto a la educación en el tiempo libre como a la educación musical. Así pues, podremos hablar del líder del grupo, del líder de la actividad, del líder del dormitorio, del líder de la formación musical, etc.

En cualquiera de los casos, liderazgo es una palabra clave en la psicología social y en las ciencias de la conducta. Si nos centramos en el estudio de los grupos y su comportamiento, el tema del liderazgo resulta importante, ya que todo grupo, sea de la naturaleza que sea, tiende al establecimiento de un líder, ya se trate de

---

<sup>323</sup> WOLTERS, C. A. (1998). *Op. cit.*

<sup>324</sup> En este apartado reflejaremos de forma genérica las reflexiones existentes en torno al término *liderazgo*, a pesar de que, tal como justifican O'Connell, Prieto y Gutierrez, en España las implicaciones que tiene el liderazgo pueden estar contaminadas por la historia reciente, al tratarse de un país de tradición católica, monárquica con una reciente dictadura, que ocasiona controversias entre la relación líder/devoto. O'CONNELL, J. J.; PRIETO, J. M. y GUTIERREZ, C. (2007). Managerial Culture and Leadership in Spain. En CHOKAR, J. S.; BRODBECK, F. C. y HOUSE, R. (Coord.). *Culture and Leadership Across the world*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 623-654.

<sup>325</sup> ÁLVAREZ, M. (2001). El liderazgo de los procesos de mejora. En Cantón, I. (Ed.). *La implantación de la Calidad en los Centros Educativos*. Madrid: Editorial CCS.

<sup>326</sup> SUÁREZ-ZULOAGA, I. y GÁLDIZ, I. (2000). Liderazgo sin mitos. En *Business Review*, vol. 98, pp. 30-37.

un liderazgo individual o compartido. Por tanto, al hablar de liderazgo se hace referencia al líder, al grupo y su funcionamiento<sup>327</sup>.

El liderazgo ha sido estudiado tanto como una habilidad innata como una habilidad adquirida. De la misma forma, se ha revisado desde el enfoque ecologista, entendiéndolo como una conducta condicionada al contexto donde tiene lugar el desarrollo de dicha habilidad<sup>328</sup>.

Importantes autores como Weber, Freud o Lebon, han definido desde el ámbito de la psicología social los términos de líder y liderazgo. En cualquiera de los casos, al hablar de líder *hacemos referencia tanto a la persona que ocupa un puesto de dirección, como a la persona más influyente de un grupo natural*<sup>329</sup>.

Además, entre ambos términos se establece una diferencia:

El término de liderazgo se refiere a un proceso grupal básico mediante el que el líder lleva a cabo sus funciones en el grupo, de tal forma que influye sobre él. Por su parte, el líder es el individuo que lleva a cabo la función del liderazgo en el grupo<sup>330</sup>.

Si bien han sido muchas las definiciones que los distintos autores han dado sobre un líder, incidiendo cada uno en aspectos diferentes, en todas ellas se pueden ver reflejadas una serie de características que se atribuyen a la persona que detenta el liderazgo. Así por ejemplo, Holmans considera al líder como la persona que lleva a cabo las normas que un grupo concreto valora más, con lo que atrae al resto de la gente y asume el derecho de controlar al grupo<sup>331</sup>. Una concepción más actual es la ofrecida por Covey de que un líder es *alguien lo suficientemente humilde para*

---

<sup>327</sup> BERNAL, J. L. y GIL, M. T. (2000). Escuelas aceleradas. En *Cuadernos de pedagogía*, vol. 285, pp. 33-39.

<sup>328</sup> KERLINGER, F. N. (1990). *Investigaciones del comportamiento*. México: McGraw-Hill.

<sup>329</sup> ESCUELA NICASIO LANDA (2008). Técnicas de grupo: Dinámicas. En *Manual de monitor-monitorea de tiempo libre*, pp. 263-287. Navarra: Gobierno de Navarra. Instituto Navarro de la Juventud, referencia en p. 274.

<sup>330</sup> *Ibidem*, referencia en p. 274.

<sup>331</sup> HOMANS, G. C. (1950). *The Human Group*. Nueva York: Harcourt, Brace & Company.

*aceptar y asumir la responsabilidad de sus circunstancias, y lo bastante valiente para tomar todas las iniciativas necesarias para afrontar creativamente los retos*<sup>332</sup>.

En cada grupo social, como hemos visto, se establece un líder de forma prácticamente automática, generalmente por elección del resto de componentes de dicho grupo, si bien en dicha elección hay una serie de dimensiones personales que facilitan la elección. Si analizamos dichos factores, encontramos tres factores determinantes:

- A nivel verbal: un líder es el individuo que habitualmente condiciona el tema de las conversaciones, a la vez que es el que más interviene en las mismas.
- Semejanzas con el resto del grupo: el resto del grupo busca una persona parecida a la mayoría de dicho grupo y que mantenga la misma línea de pensamiento y acción, pero que no sea una persona del montón.
- Legitimidad de la autoridad: más allá de las cualidades que acabamos de describir, el hecho de que una persona tome posesión del papel de líder, o demuestre su legitimidad adjudicándose tal papel, ya establece su papel de líder, siendo observado por el resto del grupo como tal.

En cualquiera de los casos, la otorgación del papel de líder es impredecible, a pesar de que como justifica en el manual de la Escuela de Tiempo Libre Nicasio Landa, existen unas características comunes:

Existen pruebas que demuestran que los líderes pueden ser un poco más altos, más inteligentes, más entusiastas, tienden a tener más confianza en sí mismos y a participar más que aquellas personas que no lo son. Sin embargo, es imposible predecir y utilizar estas características para seleccionar y preparar a los líderes.

Es cierto también que el líder de un grupo tiende a tener más atributos positivos que cualquier otro miembro. No obstante, estos rasgos positivos nunca deben ser

---

<sup>332</sup> COVEY, S. (1997). *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva*. Barcelona: Paidós, referencia en p. 136.

tan extremos que hagan considerar al líder como una persona fuera del grupo, inalcanzable o que incluso provoquen su rechazo<sup>333</sup>.

Si hacemos un repaso a las funciones generales que se le atribuyen a un líder, encontramos que se basan en manejar y dirigir el grupo, influir en las relaciones internas que se establecen, planificar las tareas, incitar al grupo a la consecución de unos objetivos, representar al grupo, transmitir seguridad al mismo, etc. En el caso de los alumnos de unas colonias musicales, y especificando en dicho ámbito, observamos como las funciones anteriormente citadas se manifiestan en la organización de las habitaciones, los horarios de comedor, la búsqueda de espacios físicos para sus conversaciones dentro del albergue, influir en las relaciones con los miembros de los distintos grupos que se establecen, dinamizar el comportamiento general hacia las normas, etc.

Respecto a los tipos de líder, Oriol, Campos e Izquierdo establecen cuatro. Así pues nos encontramos con el *líder autoritario*, el cual impone sus normas dentro del grupo, las conclusiones y objetivos a los que se han de llegar y cómo hacerlo; *el líder semiautoritario*, que tiene claro los objetivos que el grupo tiene que conseguir pero deja vía libre hacia su consecución, aunque usa diversos mecanismos para hacer que el grupo decida lo que él quiere, por lo que crea una falsa apariencia de libertad; el denominado *Laisser-Faire*, es el que simplemente deja hacer, desentendiéndose de si lo que el grupo hace está bien o no, y perdiéndose en discusiones que no llevan a la consecución de ningún objetivo; y el *líder democrático* es el que marca unos objetivos y la forma de conseguirlos, pero escucha y acompaña al grupo en los cambios y adaptaciones que se producen en la forma de conseguir dichos objetivos<sup>334</sup>.

Otra visión sobre los tipos de líder es la ofrecida por Marina, quien establece otra clasificación: *Visionario: es el más movilizador, el que vende esperanzas. Organizador: establece vías de realización, aprovechando bien los*

---

<sup>333</sup> ESCUELA NICASIO LANDA (2008). *Op. cit.*, referencia en p. 276.

<sup>334</sup> ORIOL PUJOL, J.; CAMPOS MADRIGAL, J. M<sup>a</sup> e IZQUIERDO VILLENA, I. (2011). Dinamització de l'equip de monitors. En COORDINACIÓ CATALANA de COLÒNIES, CASALS i CLUB d'ESPLAI. *La direcció d'activitats i entitats de lleure infantil i juvenil*, pp. 107-132. Barcelona: Claret.

*recursos. Afiliativo: consigue un clima de cooperación y armonía imprescindible cuando hay que limar asperezas. Democrático: estimula la participación de todos. Autoritario: decide rápida y tajantemente. Es necesario cuando en situaciones críticas hay que eliminar el temor y la incertidumbre*<sup>335</sup>.

El papel del líder en unas colonias musicales, además de las funciones comentadas anteriormente, es fundamental en el sentido de que dichas colonias no dejan de ser un espacio inhabitual para los alumnos, por lo cual se pueden sentir extraños al llegar a la colonia. En esa situación, el encontrar una persona a la que seguir y de esta forma sentirse integrados se convierte en una necesidad a la vez que una fuente de bienestar.

A pesar de que el estudio de las competencias personales lo estamos centrando en el alumnado, debemos hacer referencia a la importancia que el liderazgo tiene en el terreno de los monitores de tiempo libre, ya que es una competencia que se desarrolla en todos los cursos de tiempo libre.

En el ámbito de las colonias musicales, no cabe duda de que el papel de líder es algo fundamental, ya que las características de dicho líder serán decisivas en el funcionamiento de cada grupo, tanto a nivel interno como en la interacción de cada uno de dichos grupos con el resto.

En cualquier caso, acabamos este apartado con las palabras ofrecidas por Marcet<sup>336</sup> en una conferencia el 13 de abril del 2013, en la que afirmaba que *El motor de cambio es el liderazgo por su ilusión, vencer resistencias, formación de equipos, visión diferencial*.

---

<sup>335</sup> MARINA, J. A. (2008). *La pasión del poder*. Barcelona: Anagrama, referencia en p. 91.

<sup>336</sup> Xavier Marcet es el presidente de una empresa centrada en la consultoría y la innovación que tiene como objetivo la ayuda a otras empresas como, por ejemplo, Banesto, Gallina Blanca, Telefónica, etc. Ha trabajado como docente en, entre otros centros, la Universidad Politécnica de Valencia, la Universidad de Barcelona, la Universidad de Oxford, la Universidad Pompeu Fabra, etc.

## 4.2.2. Agentes educativos en las colonias musicales

### 4.2.2.1. Directores y coordinadores

La especificidad del papel del director y coordinador de las actividades musicales en unas colonias de música va más allá de la función administrativa, de tal forma que existe una responsabilidad añadida en cada una de las funciones, y del planteamiento o el enfoque que cada uno de estos otorgue a su labor, surgirá el carácter, y en definitiva el resultado, de la colonia. De esta forma, y tal como reflejó Batlles en 1960:

En una colonia hay básicamente dos clases de dirigentes:

- “Educadores”, pedagógicamente preparados, cuya misión es el contacto directo y educativo con los niños.
- “Dirigentes” propiamente dichos, técnicamente preparados, cuya misión es llevar la marcha externa de la Colonia<sup>337</sup>.

Si nos centramos en la labor de cada uno de ellos por separado, y empezando por el director, debemos recordar que es, en primer lugar, el **director del albergue** (o lugar) donde se realiza la colonia. En su mano está velar por el buen funcionamiento de la convivencia, haciéndose responsable directo de la seguridad de todos los participantes. Es, en cualquier caso, el máximo interesado por el buen funcionamiento de las colonias, sean de música o de cualquier otra tipología. Su implicación con las clases de música o las actividades de tiempo libre es nula.

Haciendo de puente entre el director del albergue y los coordinadores, tanto de música como de tiempo libre, está la figura del **director de la colonia**<sup>338</sup>. Su labor, como acabamos de describir, es la de establecer un cauce de comunicación administrativa y organizativa entre la figura encargada del albergue y los responsables directos, tanto de la música como del tiempo libre.

---

<sup>337</sup> BATLLES i ALERM, J. (1960b). Colonias de vacaciones. En VV.AA. *Apostolado Sacerdotal*, pp. 162-171, referencia en p. 164.

<sup>338</sup> Si observamos las colonias musicales, la realidad es que esta figura en ocasiones no existe, siendo su labor sustituida por la del coordinador musical.



En el siguiente escalón jerárquico, se sitúan los coordinadores, los cuales, excepto en casos aislados tal como vimos en el apartado 3.2.4.1., son dos. Por un lado el **coordinador de tiempo libre** o coordinador de monitores, y por otro lado el **coordinador de música**. En el caso del primero, requiere una titulación específica, denominada *director de tiempo libre*. Su labor consiste en programar los horarios de los monitores, en los que se incluyen los de actividades de ocio y los de guardias (por ejemplo comedor, vigilancia nocturna, etc..). De la misma forma, es el encargado de administrar los medicamentos a los menores de edad que lo necesiten.

En el caso de las labores del coordinador de música, su función la detallaremos más adelante.

Reflejando lo descrito, realizamos el siguiente organigrama jerárquico:



FIGURA 4.7. Organigrama jerárquico en unas colonias musicales

A pesar de tener en cuenta la importancia de todos los estamentos aquí reflejados, y debido a la especificidad de cada uno de ellos, del organigrama dirigente, únicamente nos centraremos en el papel de los coordinadores de música. Así pues,

y entre las funciones que se le atribuyen, y extrayendo las mismas de una colonia musical que se organiza a través de un concurso público, podemos concretar que el coordinador musical *será un Especialista en la didáctica musical que tendrá las siguientes funciones:*

- Asegurarse de que la colonia tiene calidad educativa y alcanza los objetivos pedagógicos marcados.
- Asegurarse de que se toman las medidas y sistemas preventivos en materia de seguridad.
- Establecer el programa de actividades musicales y coordinar los horarios con el funcionamiento del albergue, prestando especial atención a:
  - Horarios de comedor (desayuno, almuerzo y cena).
  - Normativa de régimen interno (horarios de silencio).
  - Salidas fuera del Albergue (Picnics, transportes, etc.).
  - Horarios de la piscina.
- Cambiar el plan de actividades musicales siempre que las circunstancias lo requieran. Cualquier cambio que afecte al funcionamiento de la estancia deberá ser comunicado al Director/a del albergue.
- Supervisar el programa didáctico.
- Conocer y aplicar los recursos didácticos.
- Asegurarse de que los/las participantes aprenden lo máximo posible.
- Velar por el bienestar de todos los/las participantes y monitores/as.
- Mantener el secreto profesional con los datos de los participantes, según la *Llei Orgànica de Protecció de Dades de Caràcter Personal 15/1999, de 13 de desembre*<sup>339</sup>.
- Ser un mediador, junto con el coordinador de tiempo libre, entre los miembros de la colonia y el/la Director/a del albergue.

---

<sup>339</sup> Si bien en esta citación incluimos una Ley autonómica, cada Comunidad Autónoma tiene su propia normativa al respecto, gestionando de forma diferente las implicaciones de estas normativas en el ámbito de las colonias.

- Reunirse con el/la Director/a del albergue antes de la colonia para elaborar el programa detallado de actividades musicales y establecer los espacios necesarios para realizar las clases que se utilizarán durante la estancia.
- Ayudar, en especial, a aquellos miembros del equipo que tengan poca experiencia como profesores/as.
- Supervisar toda la cuestión relativa a las pruebas de nivel.
- Combinar aprendizaje y diversión a las clases de música.
- Velar por el buen uso y mantenimiento del material musical y de seguridad.
- Organizar y gestionar el concierto de clausura junto con el/la Director/a del albergue y el/la coordinador/a de la estancia.
- Realizar y coordinar las pruebas necesarias referentes a sonido e iluminación durante el ensayo general que se realiza el día de clausura.
- Realizar tutorías con los padres/madres/tutores de los niños y niñas que lo requieran.
- Hacer un inventario para la estancia del material musical utilizado para entregarlo al/la Director/a del albergue al final de las colonias.
- Realizar un informe al final de cada turno<sup>340</sup>.

Como hemos observado, las funciones que se le adjudican al coordinador de música en este caso se basan en la propia colonia, sin dejar, en principio, un espacio para la concreción previa de la propia colonia. Como hemos comentado, este es el caso de una colonia que se organiza mediante un concurso público, así que dicha preparación es mucho más evidente en colonias de iniciativa privada. Para poder concretar aún más este papel de coordinador, hemos realizado unos cuestionarios, tal como describimos en el apartado 2.2.2., y distribuido entre coordinadores musicales de diferentes ámbitos y provincias (Burgos, Barcelona, Tarragona, Ibiza y Madrid) para, de esta forma, mostrar una realidad lo más variada y completa posible.

---

<sup>340</sup> AGÈNCIA CATALANA DE LA JOVENTUT (2012). *Manual de procediments. L'Estiu és teu (2012)*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, referencia en pp. 76-77. En el caso de este documento oficial, la información que en él se incluye en torno a las actividades de música, ha sido creada por el autor de esta tesis doctoral.

En cualquier caso, el objetivo de estos cuestionarios no es el de establecer un perfil, como lo haremos en los próximos apartados, sino el de reflejar las inquietudes de dichos coordinadores. Por este motivo, obviaremos las respuestas relativas a la concreción de dicho perfil.

Centrándonos en las respuestas que nos ofrecieron, podemos resaltar los siguientes aspectos:

- Todos los coordinadores consideran que tienen más importancia las clases de música que las actividades de tiempo libre.
- Todos los coordinadores conocen la labor de otras colonias de música, pero, pero eso no implica que siempre usen dicho conocimiento para organizar sus propias colonias<sup>341</sup>.
- La motivación que encuentran en su labor de coordinadores de colonias musicales proviene, principalmente, de las propias características intrínsecas de las colonias, las cuales, a su vez, las diferencia del resto de actividades de coordinación que realizan habitualmente.
- A la hora de contratar profesores, todos los coordinadores de música buscan, además de todos los requisitos legales y personales que se necesitan para ser un profesor de música, un complemento basado en la capacidad de trabajo en equipo y la adaptación que requieren las colonias, ya que dicho profesorado tendrá los mismos objetivos pedagógicos existentes durante el curso objetivo, pero adaptándose al ritmo de la colonia. Dichos objetivos son, principalmente:
  - Desarrollo técnico-musical.
  - Desarrollo personal<sup>342</sup>.

---

<sup>341</sup> Este aspecto hace aún más necesaria la existencia de una investigación formal como la que aquí estamos realizando, ya que el motivo principal para no aplicar el conocimiento proveniente de ofertas similares, es la falta de concreción ante temas que en esta tesis estamos tratando en profundidad.

<sup>342</sup> Los objetivos pedagógicos referidos por los coordinadores se basan especialmente en el desarrollo de la capacitación musical, con pequeñas referencias hacia cuestiones personales. Esta cuestión la trataremos más a fondo en el apartado 4.2.3.

#### 4.2.2.2. Monitores

Vistos hasta hace poco tiempo como unos cuidadores sin apenas función educativa, es con la creciente importancia que se le da a la pedagogía del ocio (que ya hemos analizado en el apartado 4.1.4.), cuando se les otorga un papel educativo, el cual está cada vez más reglado y más valorado. Es sin embargo el papel del profesional que disfruta con su profesión y los numerosos profesionales que dedican parte de su tiempo a realizar dicha pedagogía del ocio de forma voluntaria y sin intereses económicos, lo que hace que la infravaloración antes comentada de cuidador y no de educador, esté presente aún en algunos sectores de la población. A esto le unimos el origen etimológico de la propia palabra “monitor”, significando ésta “aquel que acompaña”, siendo en la antigua Roma, monitor el esclavo que acompañaba a su señor para recordarle los nombres de las personas con las que se encontraban<sup>343</sup>.

Sobre esta doble vertiente profesional/voluntario tan común en los monitores de tiempo libre, Sarramona en 1998, defiende la formación que un monitor debe tener, indistintamente de los objetivos económicos que éste persiga:

Sin olvidar que estamos ante una de las muchas actividades sociales cuyo origen y desarrollo se debe a la aportación de personas que no recibían compensación económica por su labor (...) Ahora bien, si el animador voluntario se llega a contemplar como una alternativa al profesional será con la condición de que tenga un nivel de formación adecuada para desempeñar su tarea<sup>344</sup>.

En cualquiera de los casos, los monitores, tal como hoy los concebimos, surgen de los *movimientos asociativos, ligados a su vez a la cultura popular y mantenidos por militantes muy comprometidos*<sup>345</sup>. A su vez, dichos orígenes no hacen más que

---

<sup>343</sup> RAE. Diccionario de la Lengua Española-Vigésima segunda edición. [Consulta realizada el 2 de Marzo, 2013].

<sup>344</sup> SARRAMONA LÓPEZ, J. (1998). La animación sociocultural. En SARRAMONA, J.; VÁZQUEZ, G.; COLOM, A. J. *Educación no formal*, pp. 151-161. Barcelona: Ariel, referencia en p. 159.

<sup>345</sup> SALAS LARRAZABAL, M. (1997). La figura y la formación del animador sociocultural. En TRILLA, J. (Coord.) *Animación sociocultural. Teorías, programas y ámbitos*, pp. 121-133. Barcelona: Ariel, referencia en p. 127.

acrecentar el debate sobre el dilema voluntario/profesional, y la diferenciación en los objetivos pedagógicos que se planteen de dicho binomio<sup>346</sup>.

Franch y Martinell, definen el papel de monitor a través de negaciones, apelando un compromiso de dicho monitor con los menores con los que va a actuar. Los autores consideran que *quien ha tomado la opción de intervenir en el tiempo libre, en el juego, en las vacaciones, para ayudar a los chicos y chicas y para facilitarles el convertirse en adultos, ha optado por algo que implica ponerse al servicio de aquellos que pretende ayudar*<sup>347</sup>.

Volviendo al papel de educador y no de entretenedor del monitor, Calvo Sastre reivindica su función escribiendo:

La animación aprovecha el potencial educativo del ocio para generar procesos de desarrollo personal y social. Defiende el valor de la libertad y no se preocupa de entretener o distraer a los niños, ocupando su tiempo libre mediante actividades educativas diseñadas y conducidas de forma estricta, ni tampoco pretende servirse del tiempo libre de los sujetos para alcanzar objetivos instructivos. Dirige sus actuaciones hacia objetivos relacionados con el ocio, dejando al margen de sus propósitos aquellas iniciativas educativas desarrolladas durante el tiempo libre que persiguen otros objetivos<sup>348</sup>.

En la misma línea Vicente considera que *ser monitor es "ser educador"*. El autor argumenta esta afirmación escribiendo que *un educador no es una persona que enseña, sino una persona que es capaz de situarse "a la altura" de un niño, de un joven o de un adulto para ir acompañándolo en el descubrimiento de sí mismo y de*

---

<sup>346</sup> *Ibidem*, p. 159

<sup>347</sup> FRANCH, J. y MARTINELL, A. (1984). *La animació de grups d'esplai i de vacances*. Barcelona: Laia, referencia en p. 33

<sup>348</sup> CALVO SASTRE, A. (1997). Animación sociocultural en la infancia. La educación en el tiempo libre. En TRILLA, J. (Coord.). *Animación sociocultural. Teorías, programas y ámbitos*, pp. 212-221. Barcelona: Ariel educación, referencia en pp. 212-213.

la realidad para ir transformándola. Prosigue afirmado que un monitor no es un entretenedor<sup>349</sup>.

Tal como describimos en el apartado 3.1.4., en 1960, y a través del Secretariado de Colonias de Cáritas, se impartió el primer curso para monitores de tiempo libre. Desde ese primer momento, la preparación que deberían de tener los monitores, sea cual sea el campo de acción en el que posteriormente iban a trabajar<sup>350</sup>, ha sido una preocupación constante, tal como refleja Esquirol en 1960 al referirse a los monitores de las colonias escolares:

Como se habrá observado, no es fácil preparar Monitores. Esto se ha hecho hasta ahora con cursillos que duran pocos días. En el extranjero llevan ya años trabajando en este sentido a través de varios organismos. Lo más corriente son cursillos de once a quince días, completados, antes de obtener el diploma, con la práctica de una Colonia. Parece ser que, tratándose de algo en que tiene tanta importancia la experiencia, sería lo mejor un cursillo corto de preparación (de 3 a 5 días), la practica de una Colonia con dirigentes antiguos y un cursillo de capacitación (de 8 a 11 días)<sup>351</sup>.

El mismo autor señala la importancia del monitor al situar la colonia en la época estival, considerando por tanto que dicho monitor *pasa a ser la persona que influye en el niño en momentos de gran disposición receptiva*<sup>352</sup>.

En vista de ese potencial educativo que acabamos de observar y la evolución y desarrollo de los objetivos pedagógicos en las colonias escolares, tal como vimos en el apartado 3.1.5.1., en los últimos años se observa un especial

---

<sup>349</sup> VICENTE, J. A. (1997). Perfil del monitor d'activitats de lleure: quin tipus de monitor precisen les activitats de vacances. En INSTITUT DE FORMACIÓ PERE TARRÉS. *Perspectives per a les colònies i activitats de vacances*, pp. 209-216. Barcelona: Pleniluni, referencia en p. 211.

<sup>350</sup> A pesar de que en esta investigación nos centremos en el papel de los monitores en las colonias, existen diversos ámbitos con los cuales se les relaciona; así pues su campo de acción comprende actividades como ludotecas, comedores escolares, centros de atención juvenil, etc.

<sup>351</sup> ESQUIROL GRAU, J. (1960). Jóvenes Monitores de Colonias de Vacaciones. En VV.AA *Las colonias de vacaciones*, pp. 47-58. Madrid: Sección de Cáritas Española, referencia en p. 57.

<sup>352</sup> *Ibidem*, p. 48.

interés por parte de las diferentes Comunidades Autónomas<sup>353</sup> en regular la formación de los monitores, para de esta forma, asegurarse un seguimiento y cumplimiento de dichos objetivos pedagógicos<sup>354</sup>.

Los centros donde se imparte la formación específica encaminada a obtener el título de monitor, están presentes en todo el territorio. Para hacernos una idea del crecimiento de las escuelas de las que estamos hablando, observamos como en el análisis que realizan Castro Cardoso y García Rodríguez hacen referencia a las catorce escuelas de Aire Libre existentes en 1976, frente a las treinta reconocidas por el Ministerio en 1982<sup>355</sup>.

Respecto al cambio de terminología que llevó de las recién citadas “escuelas de Aire Libre” a las denominaciones que hoy en día tienen, Moreno Serrano hace alusión al traspaso de competencias ya comentado, justificando dicho cambio en las decisiones que tomó cada Comunidad Autónoma:

Con el traspaso de competencias en materia de juventud a las Comunidades Autónomas, cada región, allá entre los años 1984 y 1988, procedió a regular las condiciones mínimas sobre las Escuelas de formación y los contenidos mínimos de las materias que se deberían impartir en los cursos de monitores y directores. Según qué comunidad estas Escuelas pasaron a denominarse de Ocio y Tiempo Libre, de Animación Juvenil, de Animación Sociocultural, etc., y en lo que se refiere a las titulaciones dejaron de llamarse Directores de Campamentos y Colonias para denominarse directores y monitores de ocio y tiempo libre, de actividades juveniles, de animación, etc.<sup>356</sup>

---

<sup>353</sup> Hemos de recordar como en el apartado 3.1.4. hicimos referencia al progresivo traspaso en materia de tiempo libre a las diferentes Comunidades Autónomas, y como esto ha influido en la legislación referente a la formación de los monitores de tiempo libre.

<sup>354</sup> MELLADO SANTAMARIA, A. y MELLADO SANTAMARIA, J.L. (2006). El campamento como medio educativo. En *Revista de estudios de juventud*, nº 72, pp. 26-36.

<sup>355</sup> CASTRO CARDOSO, D. y GARCÍA RODRIGUEZ, M<sup>a</sup> L. (1989). *La Formación de animadores: el modelo español a través de las legislaciones central y autonómicas*. Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca, p. 18.

<sup>356</sup> MORENO SERRANO, J. (2006). De los campamentos de aire libre a las vacaciones en la naturaleza. En *Revista de estudios de la juventud*, nº 72, pp. 11-24. Madrid: INJUVE, referencia en p. 16.



En la actualidad, existen varias escuelas de Tiempo Libre en cada Comunidad Autónoma, rigiéndose cada una de estas, por la normativa propia de su Comunidad. Así, únicamente como ejemplo recogemos aquí la normativa de Castilla León que en su Decreto 117/2003 de 9 de Octubre de 2003, regula el contenido de los estatutos que deben regir las escuelas de animación juvenil y de tiempo libre:

- a) Su denominación específica y domicilio.
- b) El ámbito territorial de su actividad, que será local, provincial o autonómico.
- c) Entidad tutorial de la escuela.
- d) Fines y actividades.
- e) Órganos de dirección y gestión administrativa.
- f) Normas de funcionamiento y sistemas de participación.
- g) Recursos económicos previstos, propios y ajenos.
- h) Mecanismos de disolución de la escuela de animación juvenil y tiempo libre, que en todo caso deben contemplar el compromiso de concluir los procesos formativos iniciados o trasladar los mismos a otras escuelas, previa aceptación de éstas, salvo renuncia expresa del alumno.

En cuanto a la carga lectiva que los monitores deben superar para obtener el diploma de monitor, tras un análisis de las diferentes ofertas educativas, podemos hablar de aproximadamente 150 horas de formación teórica y 200 horas de formación práctica. En este sentido Beauchamp, Gaveline y Quiviger en 1976, expusieron las competencias profesionales y actitudes que han de tener los monitores. Dichas competencias y aptitudes son extrapolables a nuestro estado y constantes en el tiempo, por lo que aquí las reflejamos.

Competencias que se requiere:

La competencia se adquiere sobre todo con la experiencia, y nadie es competente de buenas a primeras. Sin embargo, el monitor debería poseer:

- Un mínimo de conocimientos acerca de su papel de animador;
- un mínimo de conocimientos acerca de las principales leyes que rigen la animación de grupos;
- un mínimo conocimiento del tema debatido;

- una correcta comprensión de los objetivos generales del proyecto en el que participa, así como la capacidad de explicárselo al grupo; alguna experiencia en el campo de la animación, a ser posible...

Aptitudes necesarias:

Se trata de una serie de talentos y cualidades personales que cada cual, más o menos, posee al comienzo y que pueden ser desarrolladas. Un buen monitor:

- Debe estar convencido del valor del proceso aprendido, si es que desea motivar a los demás;
- es capaz de estructurar el trabajo de un grupo;
- es capaz de hacer frente a diversas situaciones que tienen que ver con el mundo de las relaciones: agresividad, pasividad, etc.;
- es capaz de “poner sordina” a sus propias ideas, para dar a todos los demás oportunidad de expresar las suyas;
- es capaz de escuchar y comprender realmente a los demás<sup>357</sup>.

Fuentes Artiaga, no distingue entre la labor de un educador escolar y la de un monitor, con lo que otorga la misma importancia a la labor de un profesor durante el curso lectivo y a la actuación de un monitor en unas colonias. Para ello escribe las posibles funciones que ha de tener entre los adolescentes y los jóvenes, destacando la necesidad de que el monitor se muestre como fundamento y puente para la educación de los adolescentes en la escuela; que sea un animador y estimulador de dinámicas juveniles; que sea un orientador, asesor, tutor de espacios informativos; que se convierta en un *Barman positivo en espacios y tiempo de movida*; y que a su vez sea un educador especializado que actúa en diferentes recursos<sup>358</sup>.

Por su parte, Béjar Vernades define a los monitores como *un joven, y como tal, en proceso continuo de formación que por su grado de madurez y por su instrucción ha adquirido unas capacidades que, en contacto con otros jóvenes,*

<sup>357</sup> BEAUCHAMP, A.; GRAVELINE, R. y QUIVIGER, C. (1976). *Comment animer un groupe*. Trad. castellana de GARCÍA-VALENCEAGA, J. J. (1977). *Cómo animar a un grupo*. Cantabria: Salterrae, referencia en pp. 28-29.

<sup>358</sup> FUENTES ARTIAGA, J. (1997). La animación sociocultural en la juventud. En TRILLA, J. (coord.) *Animación sociocultural. Teorías, programas y ámbitos*, p. 224-238. Barcelona: Ariel, referencia en p. 227.

*generalmente menores que él, potencian los recursos educativos, considerando además que un buen/a monitor es aquél, o aquella capaz de estar de vuelta cuando el grupo comienza a caminar. O puede presumir de saber casi con certeza qué dirá tal componente del grupo cuando toma la palabra, o como evolucionará la asamblea. O que es capaz de anticiparse a un problema que se puede intuir*<sup>359</sup>.

En cualquier caso, las colonias escolares han sido siempre un espejo de la sociedad, tal como ya hemos descrito, así pues los cambios sociales se han visto reflejados en dichas colonias, por lo que es necesario que los monitores presentes en dichas colonias puedan actuar en consonancia con dichos cambios, a la vez que actuar como puente entre el “mundo exterior”, formado por el ámbito habitual del alumnado y la realidad de la colonia. En este sentido, Moreno Serrano describe:

Naturalmente, durante el transcurso de diez a quince días que puede durar una actividad, surgirán problemas de este tipo imposibles de resolver, pero al menos existe el deber de detectarlo e intentar al menos controlarlo durante la estancia, así como de comunicarlo a los padres o tutores. Asimismo se están incorporando a nuestros campamentos recursos para el aprendizaje intercultural y la diversidad, principalmente por la llegada de jóvenes de otros países y la participación de jóvenes con distintas necesidades especiales<sup>360</sup>.

Por otro lado, la relación del monitor con el alumnado es primordial, y en ese sentido, y concediendo la importancia descrita de la ENF y la EI a dicha relación, los manuales de los cursos de monitores reflejan como han de ser esas relaciones a la vez de en qué aspectos ha de basarse la educación propuesta. En ese sentido, el trabajo educativo en una colonia ha de ser orientado hacia:

- Una educación integral;
- una educación para la integridad cultural;
- una educación para la integración cultural y la solidaridad;
- una educación para la participación y la democracia;
- una educación ambiental;

---

<sup>359</sup> BEJAR VERNADES, A. (2006). El progreso personal del adolescente en los campamentos. En *Revista de estudios de juventud*, nº 72, p. 39-56, referencia en p. 51.

<sup>360</sup> MORENO SERRANO, J. (2006). *Op. cit.*, referencia en p. 18.

- una educación no sexista;
- una educación integradora de las marginaciones y las disminuciones;
- una educación intergeneracional<sup>361</sup>.

De la misma forma, las diferencias existentes entre la escuela y la colonias han de ser conocidas por los monitores, ya que dichas diferencias han de guiar el proceso educativo. Corral<sup>362</sup> realiza la siguiente diferenciación:

Pedagogía de la escuela tradicional	Pedagogía del campamento
El protagonista es el maestro	Los protagonistas son los niños y no los monitores
Ir a la escuela es obligatorio	Ir al campamento es voluntario
El niño se ha de adaptar a las asignaturas	Las actividades se adaptan a los niños
La educación es individualista	La educación es para la colectividad
El niño es valorado y clasificado según su rendimiento académico	El niño aprende a valorar y a autovalorarse sin suspender a ninguno

TABLA 4.4. Diferencias entre la pedagogía de la escuela y la del campamento

Hasta ahora hemos analizado la función de monitor como educador, ya que esta es la menos reconocida, pero no queremos de esta forma pasar por alto la “otra” labor de cuidador de la que hablamos al principio de este apartado, ya que en la edad en la que los alumnos acuden a unas colonias, sean esta del tipo que sea, nos encontramos con un alumnado que en algunos casos nunca han pernoctado fuera de su casa y sin el cuidado paterno, y se encuentran en un medio “hostil” para ellos durante unos días. En el otro extremo, nos encontramos con un alumnado casi mayor de edad con unas necesidades específicas y unas costumbres concretas. Por otro lado, dentro de esos cuidados que deben de realizar los monitores, están las labores sanitarias, tal como describe Moreno Serrano:

También nos vemos en la necesidad de tener conocimientos básicos socio-sanitarios de las características de algunos/as participantes alérgicos, con

<sup>361</sup> CORRAL, I. (Coord.) (1998). *Curs de monitors i monitores d'activitats de lleure infantil i juvenil*. Sant Feliu de Llobregat: Centre d'Estudis de l'Esplai, p. 30

<sup>362</sup> *Ibidem*, p. 50.

tratamientos alimentarios (celiacos, diabéticos, etc.) o bien discapacidades de cualquier tipo<sup>363</sup>.

En el caso de los monitores presentes en unas colonias musicales, no existe ningún estudio formal realizado, por lo que, tal y como describimos en el apartado 2.2. hemos confeccionado unos cuestionarios con dicho propósito. Dichos cuestionarios han sido distribuidos y contestados por 21 monitores en cuatro colonias diferentes, lo que supone, en cuanto a número se refiere, el 23% del total de monitores, tal como vimos en el apartado 3.2.4.1. Estas cifras nos permiten establecer el perfil de un monitor de tiempo libre en unas colonias de música<sup>364</sup>.

Respecto a la edad de los monitores en el caso de unas colonias de música, la misma está comprendida entre los 16 y 29 años, estableciéndose la media en los 22 años y la moda en los 25 años.

### Edad de los monitores

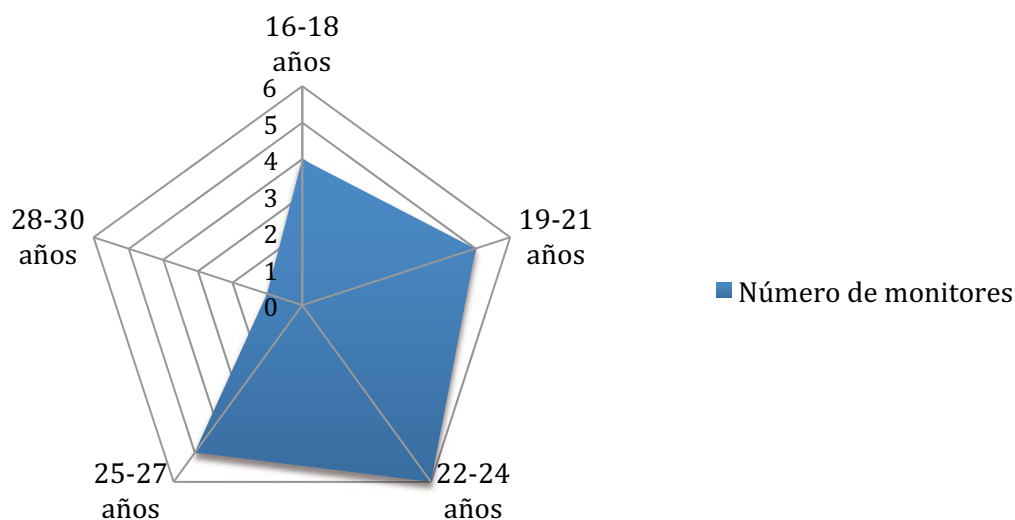


FIGURA 4.8. Edad de los monitores en unas colonias musicales

En lo que respecta al género, la mayoría de los monitores de tiempo libre, el 71,4% (n = 15), son de género femenino y el 28,6% (n = 6) son de género masculino. Al considerar dichos monitores como educadores, observamos que este dato se

<sup>363</sup> MORENO SERRANO, J. (2006). *Op. cit.*, referencia en p. 18.

<sup>364</sup> En todos los casos en los que se muestran porcentajes, para facilitar la lectura, estos han sido redondeados al primer decimal más cercano, eliminando el segundo decimal.

correlaciona con el ofrecido por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, cuando, y basándose en un informe del 2010-2011, establece en una distribución de 29,8% de hombres y 70,2% de mujeres el profesorado de enseñanzas no universitarias<sup>365</sup>.

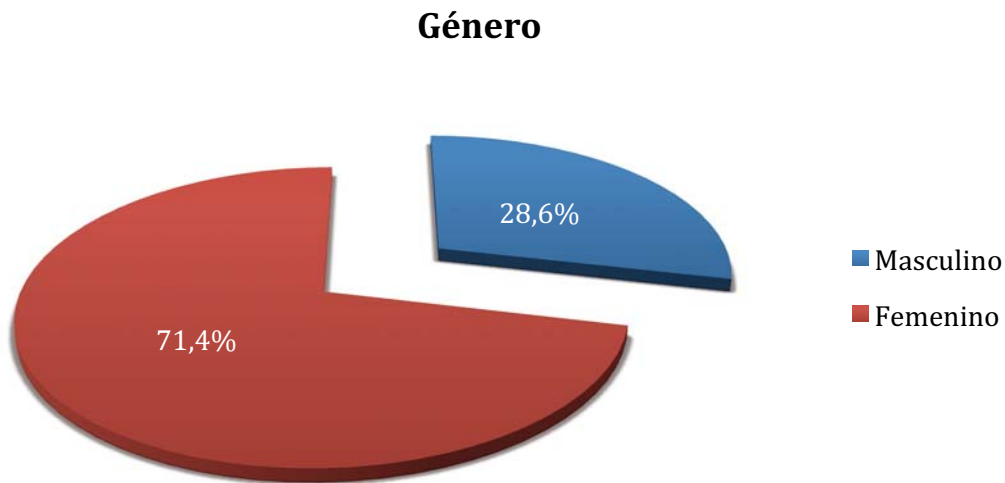


FIGURA 4.9. Género de los monitores

A pesar de no ser una necesidad, la mayoría de los monitores de tiempo libre tienen formación musical en diferentes niveles. Así pues, el 23,8% (n = 5) han estudiado el grado elemental de música, mientras que otro 23,8% (n = 5) de dichos monitores han completado sus estudios de grado medio de música. Un 14,3% (n = 3) afirma tener estudios musicales recibidos de otras fuentes, mientras que el 38,1% (n = 8) de los cuestionados no tiene estudios musicales.

<sup>365</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTE (2012). *Datos y Cifras. Curso escolar 2012-2013*. En <http://www.mecd.gob.es/horizontales/estadisticas/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras.html> [Consulta realizada el 12 de Marzo, 2013].

### Formación musical

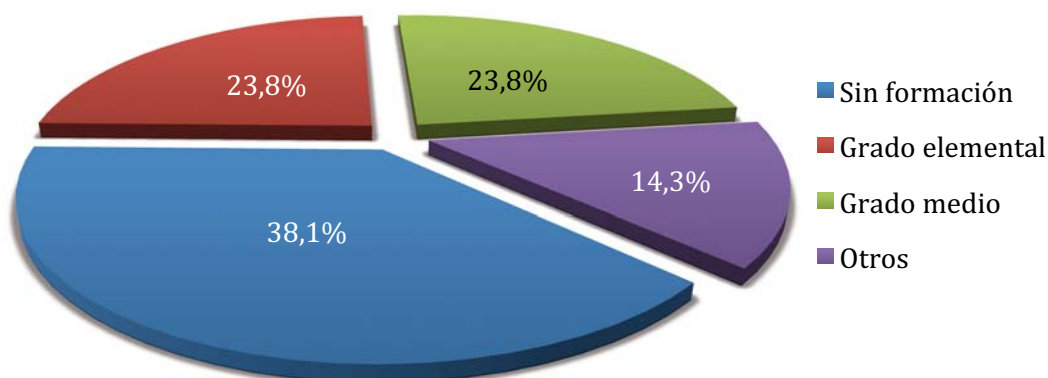


FIGURA 4.10. Formación musical de los monitores

Respecto a la formación académica no musical, la respuesta mayoritaria, un 47,6% (n = 10) de los cuestionados, han completado estudios universitarios. El mismo porcentaje de respuestas, 23,8% (n = 5), han completado sus estudios de bachillerato o de ESO respectivamente, mientras que el 4,8% (n = 1), que en nuestro caso corresponde a un único monitor, indica como completado un módulo profesional.

### Formación académica

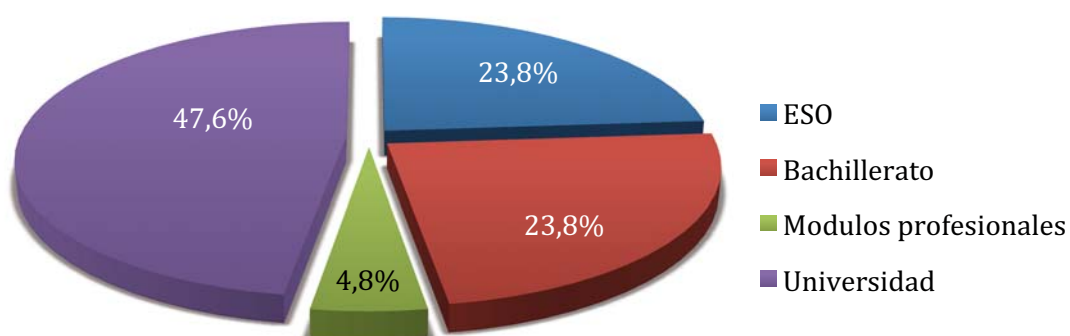


FIGURA 4.11. Formación académica no musical de los monitores

En el caso de los monitores que han completado estudios universitarios la mayoría de ellos, un 60% (n = 6), han realizado estudios de magisterio. En igual

número, un 10% ( $n = 1$ ) de respuestas, aparecen otras carreras como ADE, fisioterapia, historia y psicología.

### Tipología de estudios universitarios

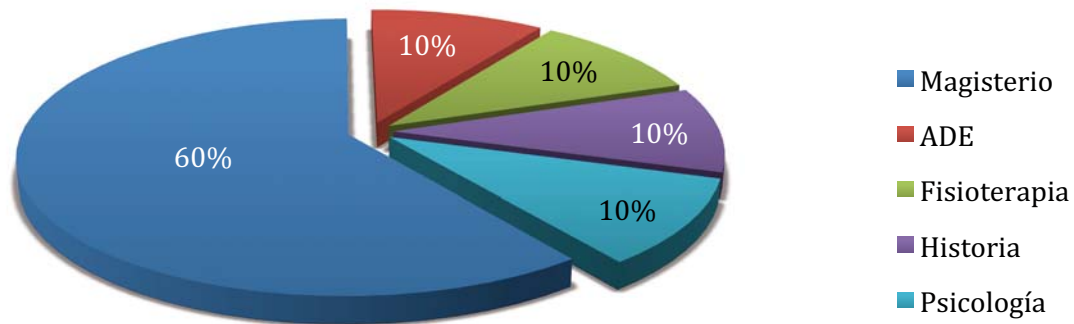


FIGURA 4.12. Tipología de los estudios universitarios de los monitores

Los monitores en unas colonias musicales tienen una antigüedad profesional que podemos dividir en dos franjas de respuestas muy diferenciadas, por un lado los que han trabajado como monitor por primera vez en el verano 2012, y por otro los que tienen una experiencia de cinco años. En cualquier caso, las respuestas de los monitores forman una horquilla entre uno y once años de experiencia, estableciendo la media en tres años y medio, a pesar de que la moda es de un año.

### Años trabajando como monitor

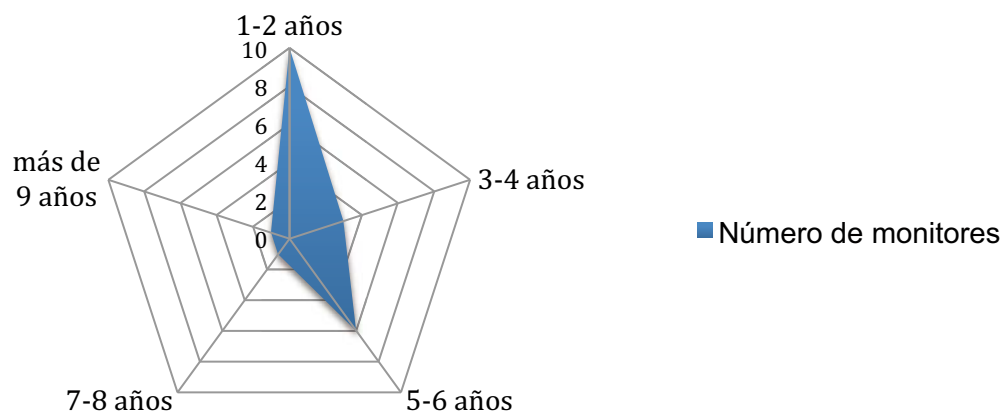


FIGURA 4.13. Años trabajando como monitor



En lo que respecta a la experiencia en las colonias de música, la mayoría de los monitores de tiempo libre, casi el 62% ( $n = 13$ ) de los mismos, trabajaban por primera vez en unas colonias musicales en el año 2012. En cualquier caso, la moda es de un año, y la media de dos años, estableciéndose una horquilla entre uno y cinco años.

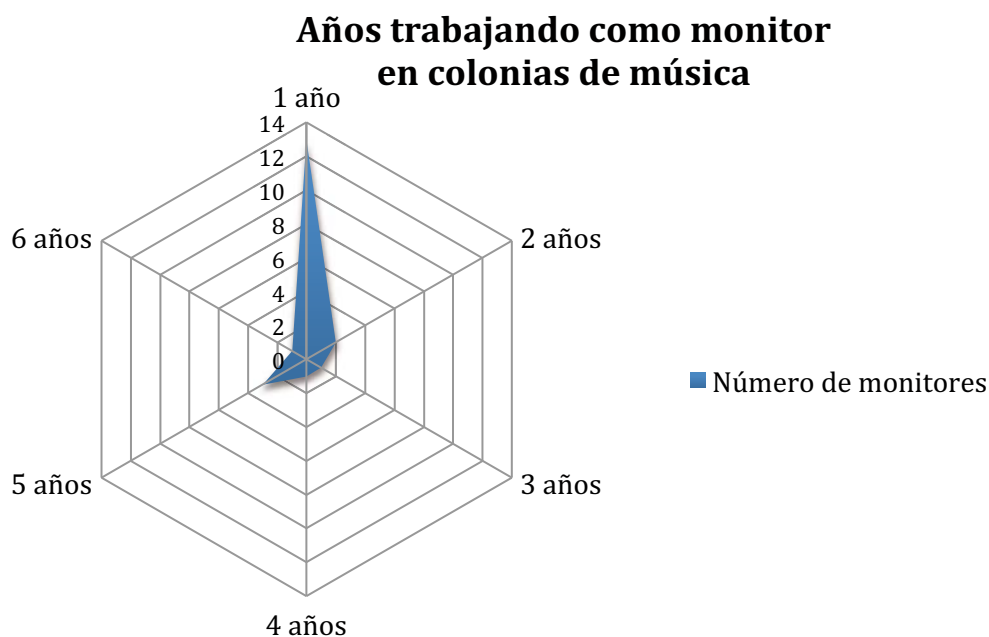


FIGURA 4.14. Años trabajando como monitor en unas colonias musicales

Centrándonos en la experiencia en otra tipología de colonias, el 14,3% ( $n = 3$ ) de los monitores nunca ha trabajado en otras colonias que no sean musicales. Por el contrario, el 38,1% ( $n = 8$ ) lo ha hecho en colonias deportivas, el 14,3% ( $n = 3$ ) en colonias que tienen un centro de interés en el aprendizaje de idiomas, y un 14,3% ( $n = 3$ ) ha trabajado en otras colonias de orientación artística. El 23,8% ( $n = 5$ ) de los monitores cuestionados, marcó la casilla correspondiente a “otras” especificando posteriormente tipologías como colonias de *scout* o creativas.

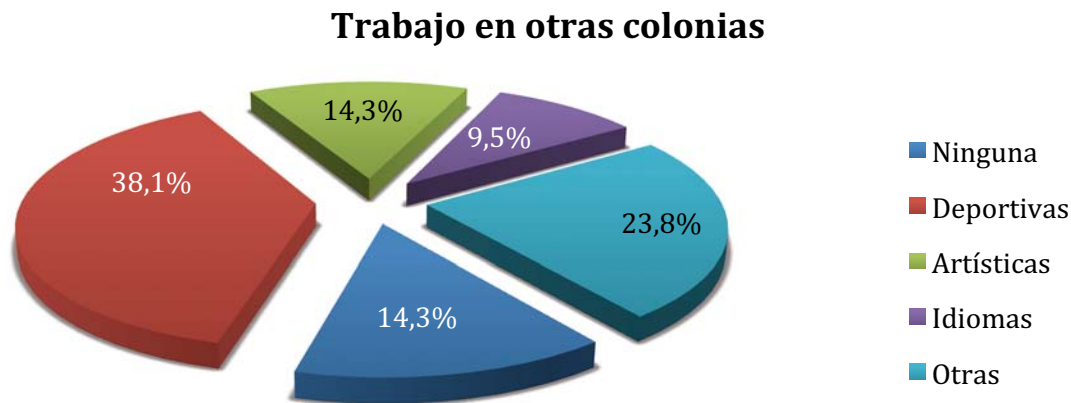


FIGURA 4.15. Trabajo en otro tipo de colonias

La siguiente cuestión que les planteamos a los monitores que habían contestado afirmativamente a la pregunta referente a la participación en otras colonias, fue si encontraban alguna diferencia entre el alumnado de unas colonias musicales y el de colonias de otras tipologías en las que ellos habían participado. La respuesta a esta cuestión fue unánime, señalando todos los monitores una respuesta afirmativa.

A los monitores que habían participado en otra tipología de colonias, se les pedía concretar las diferencias que encontraban entre el alumnado de las colonias de música y el resto. En esta pregunta, a pesar de ser de respuesta abierta, todas las contestaciones las podemos agrupar en estos seis ítems que aquí reflejamos. Así pues, observamos como el 44,4% ( $n = 8$ ) de los monitores piensan que la diferencia está en la actitud, mientras que el 22,2% ( $n = 4$ ) manifiestan que el alumnado de las colonias musicales demuestran una mayor sensibilidad. El 16,6% ( $n = 3$ ) nos indica que la diferencia radica en la motivación que presenta el alumnado frente a las actividades. Por otro lado, y con un mismo número de respuestas, un 5,6% ( $n = 1$ ) cada una, los monitores consideran que el alumnado se implica menos en las actividades de tiempo libre, y que las actividades de tiempo libre tienen que ser adaptadas para dicho alumnado de las colonias musicales.

### Diferencias respecto al alumnado de otras colonias

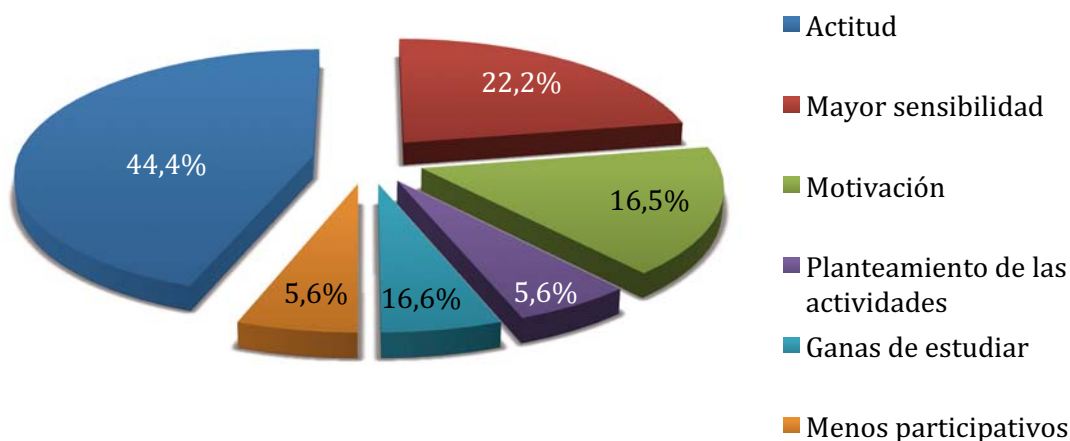


FIGURA 4.16. Diferencias respecto al alumnado de otras colonias

Respecto al 2012 el 52,4% (n = 11) de los monitores trabajaron un único turno<sup>366</sup> en colonias musicales, mientras que el 42,8% (n = 9) lo hicieron en dos turnos. En nuestra muestra, el 4,8% (n = 1), lo que corresponde a un único monitor, trabajó tres turnos en colonias de música.

### Turnos trabajados en colonias musicales del 2012

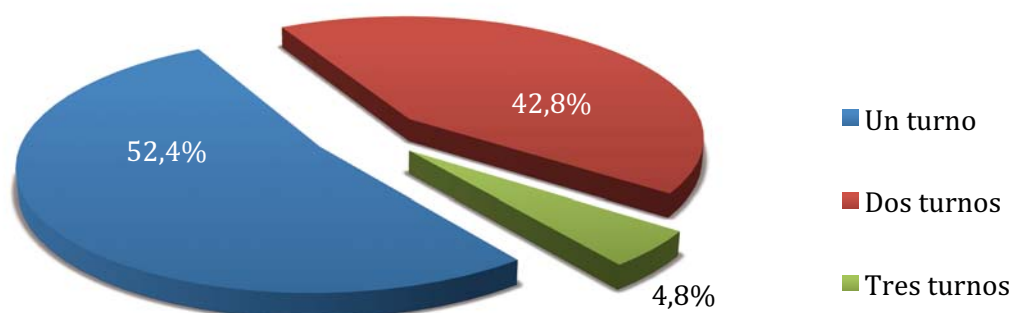


FIGURA 4.17. Turnos trabajados por los monitores en las colonias musicales de 2012

<sup>366</sup> Hemos elegido la palabra "turno" ya que en cada colonia los turnos duran un número diferente de días, tal y como vimos en el apartado 3.2.4.1.

Centrándonos en la especificidad del alumnado, la mayoría de los monitores, el 57,3% (n = 12), no piensan en dichos colonos como músicos a la hora de plantearse las actividades de tiempo libre, mientras que el 42,7% (n = 9) sí tienen en cuenta dicha condición.

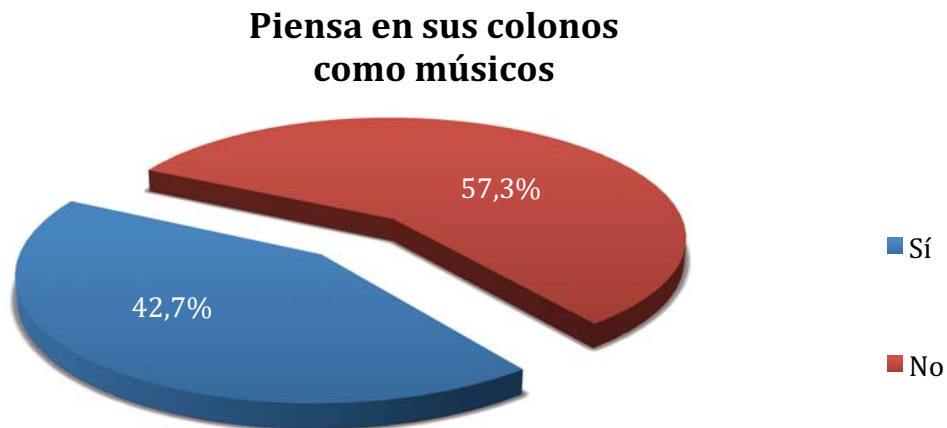


FIGURA 4.18. Piensa en sus colonos como músicos para planear su tiempo libre

La siguiente pregunta estaba dirigida exclusivamente a los monitores que contestaron afirmativamente a la pregunta anterior, ya que, a través de una respuesta abierta, se les pedía que reflejasen cómo incidía esa condición de músicos a la hora de plantear las actividades de tiempo libre. A pesar de ser de respuesta abierta, podemos clasificar sus respuestas en sólo dos categorías, de forma que, tal como podemos observar, el 75% (n = 7) se veían condicionados por ese factor a la hora del planteamiento general de todas las actividades, mientras que el 12,5% (n = 1) se referían a la temporalización de las actividades para poder dejar tiempo para el estudio personal del alumnado. El 12,5% (n = 1) de los monitores dejó en blanco esta pregunta, a pesar de haber contestado afirmativamente la anterior.

### Cómo incide su condición de músicos

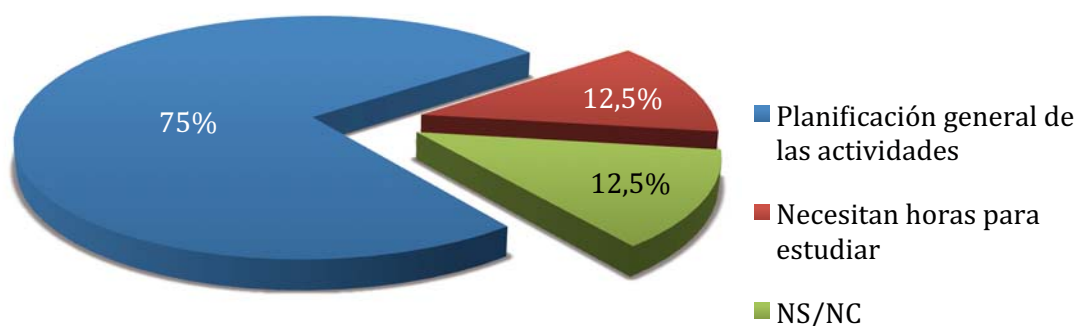


FIGURA 4.19. Cómo incide su condición de músicos en la organización de las actividades de tiempo libre

Preguntando a los monitores respecto a si ellos establecen comunicación con el profesorado para hablar del alumnado, podemos observar que el 52,4% ( $n = 11$ ) de los monitores hablan a menudo con el profesorado de dicho tema, mientras que el 28,6% ( $n = 6$ ) lo hace sólo alguna vez. Por el contrario, el 19% ( $n = 4$ ) establecen dicha comunicación continuamente.

### Comunicación con el profesorado sobre el alumnado

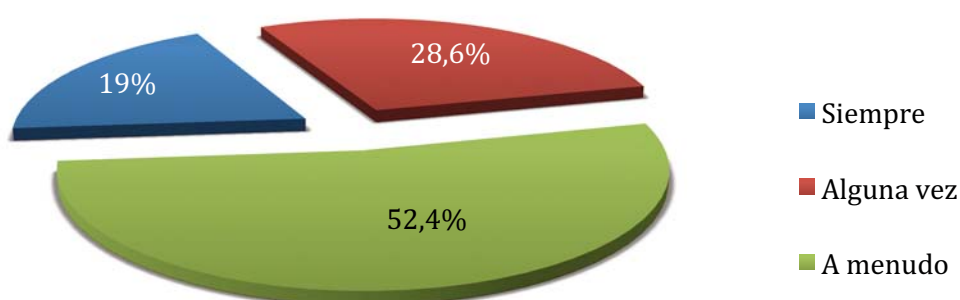


FIGURA 4.20. Comunicación con el profesorado

Respecto a la opinión de los monitores sobre la preocupación que muestra el profesorado sobre la evolución del alumnado fuera de las aulas, consideran que en general, el 66,7% ( $n = 14$ ) de dicho profesorado, se preocupa lo suficiente por el alumnado. En cambio el 14,3% ( $n = 3$ ) piensa que dicho profesorado se preocupa poco, mientras que el 9,5% ( $n = 2$ ) piensa que no se preocupa nada. En extremo contrario, la misma cifra, el 9,5% ( $n = 2$ ) de los monitores, consideran que el

profesorado se preocupa mucho por el alumnado fuera del horario lectivo de música.

### Preocupación del profesorado por el alumnado fuera de las clases

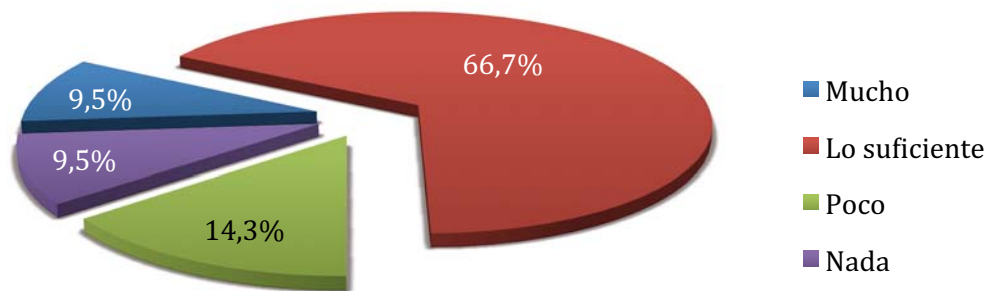


FIGURA 4.21. Opinión de los monitores sobre la preocupación del profesorado por el alumnado fuera de las clases

Por su parte, la mayoría de monitores, en concreto el 61,9% (n = 13) de los mismos, se interesan de las preocupaciones musicales del alumnado, mientras que el 38,1% (n = 8) no comenta dichas preocupaciones.

### Conocimiento de las preocupaciones musicales del alumnado

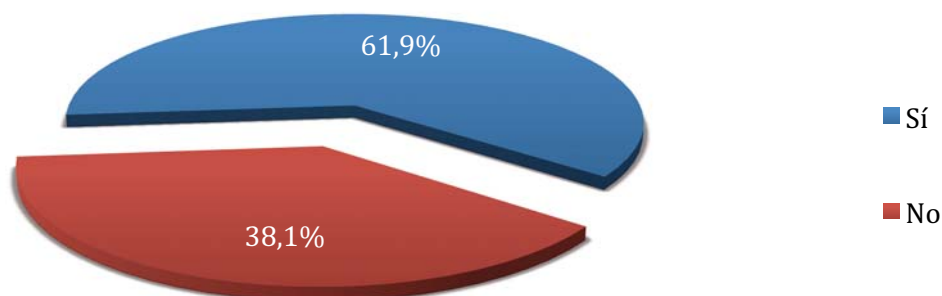


FIGURA 4.22. Conocimiento de las preocupaciones musicales del alumnado

Ante la pregunta a los monitores de si tenían la intención de repetir la experiencia de unas colonias musicales el año siguiente, la mayoría, el 81% (n = 17), contestó afirmativamente, mientras que el 19% (n = 4) no tenía intención de repetir dicha experiencia.

### Intención de volver el año siguiente a unas colonias musicales

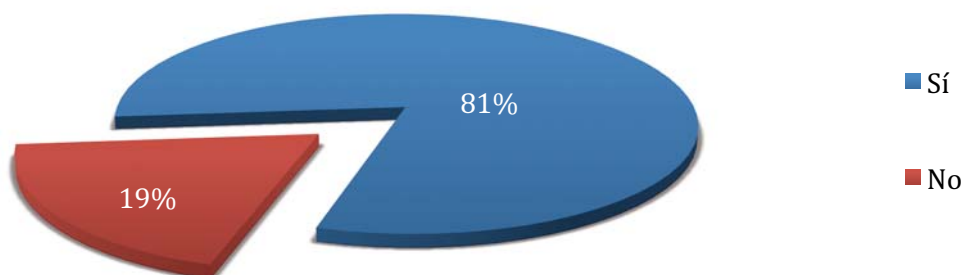


FIGURA 4.23. Intención de volver el año siguiente a unas colonias musicales

En una pregunta con respuesta abierta, se les pedía los monitores que justificasen la razón por la que habían manifestado sus intenciones respecto al siguiente año. En el caso de las respuestas para justificar su negativa antes las intenciones de volver, todas se referían a motivos personales. En el caso de querer repetir la experiencia, las justificaciones se podían agrupar en tres ámbitos, según las cuales el 76,5% ( $n = 13$ ) de los monitores que querían volver el siguiente año aludían a motivos personales, mientras que el 5,9% ( $n = 1$ ) lo hacía por motivos musicales, y el 17,6% ( $n = 3$ ) de dichos monitores argumentaban su decisión con una combinación de motivos personales y musicales.

### Motivos de las intenciones para el siguiente año

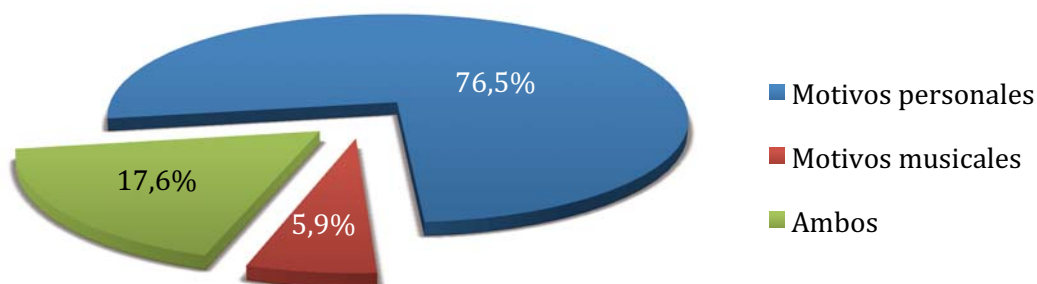


FIGURA 4.24. Motivos por los que volvería o no el año siguiente

Mediante una respuesta abierta, les pedimos a los monitores que reflexionasen sobre los beneficios que obtenía el alumnado en unas colonias musicales, a pesar de lo cual, las respuestas se pueden agrupar en tres únicos ítems, así pues, y como podemos observar, el 42,9% (n = 9) de los monitores considera que el alumnado obtiene beneficios musicales, mientras que el 33,3% (n = 7) opina que obtiene beneficios personales. El 23,8% (n = 5) ofreció contestaciones que correspondían tanto a respuestas personales como musicales.

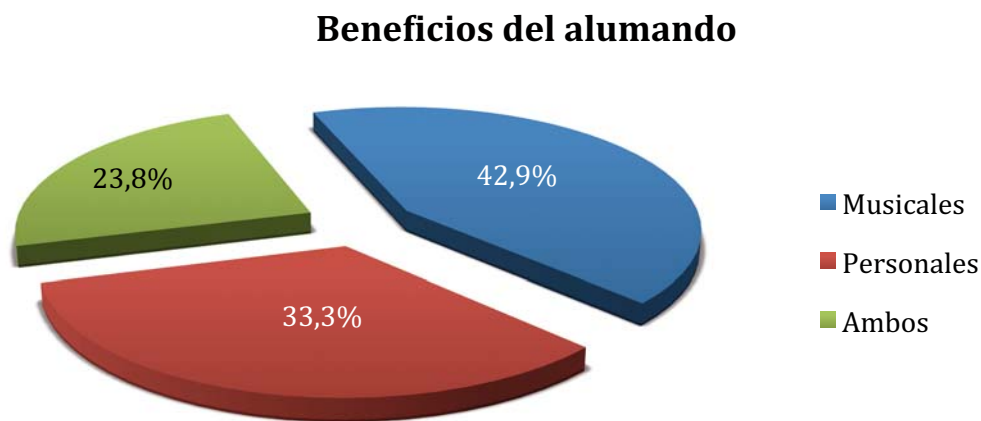


FIGURA 4.25. Beneficios que obtiene el alumnado, según los monitores

Al igual que la pregunta anterior, mediante una respuesta abierta, pedimos a los monitores qué expresasen que es lo que ellos cambiarían de las colonias musicales, a pesar de lo cual, las respuestas aludían a cinco factores diferentes. Así pues, 19% (n = 4) planteaba cambios en la duración de las colonias, el 14,5% (n = 3) sugería cambios organizativos. El 9,5% (n = 2) planteaba cambios referentes a aspectos personales, y el 9,5% (n = 2) lo hacía refiriéndose a cambios musicales. Un 9,5% (n = 2) de los monitores cuestionados ofrecía respuestas que planteaban cambios tanto musicales como personales. Finalmente, el 19% (n = 4) de los monitores manifestó que no cambiaría nada de las colonias, mientras que otro 19% (n = 4) ofreció respuestas que se podían englobar en "NS/NC".



### ¿Qué cambiaría de las colonias musicales?

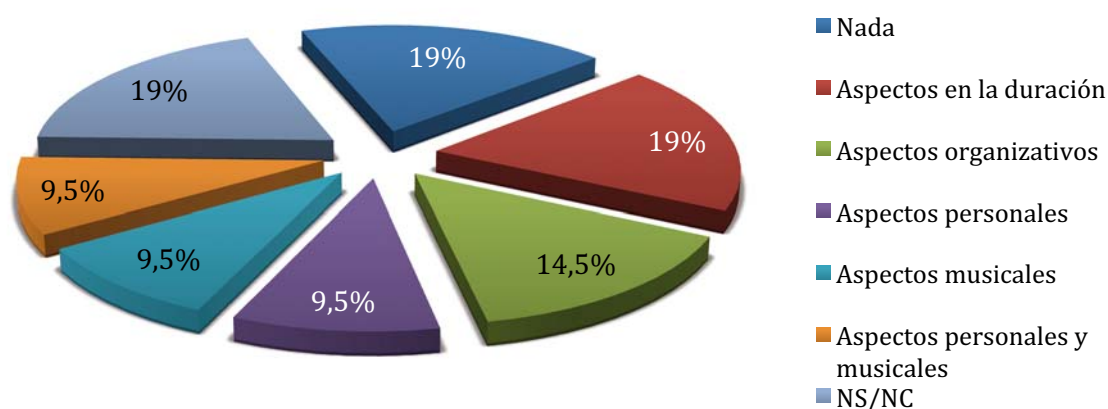


FIGURA 4.26. ¿Qué cambiaría de las colonias musicales?

Si establecemos un perfil de monitor en unas colonias musicales en base a todos los resultados aquí expuestos, observamos que se trata de una monitora de género femenino, de 22 años de edad, con estudios musicales, ya sea de grado elemental o medio, y estudios universitarios de magisterio. Su experiencia como monitor de tiempo libre, es que trabaja por primera vez de monitora en colonias de música durante un único turno, aunque ha trabajado anteriormente en colonias con una temática deportiva. Al haber trabajado en otras colonias encuentra una diferencia en la actitud entre el alumnado de una colonia y el de otra, a la vez que conoce las preocupaciones musicales de dicho alumnado. A pesar de esa diferencia no tiene en cuenta la condición de músicos de los asistentes a unas colonias de música a la hora de planear su tiempo libre, aunque sí es consciente de la necesidad de la adaptación de ciertas actividades. Respecto a la comunicación con el profesorado especializado, se comunican con el mismo a menudo, y a su vez piensa que dicho profesorado se preocupa lo suficiente del alumnado fuera del horario lectivo. Respecto a las colonias, piensa que son beneficiosas para el alumnado por motivos musicales, a la vez que cambiaría la duración de la colonia. Por último, nuestra monitora tiene intención de volver el siguiente año a unas colonias musicales por motivos personales.

En cualquier caso, y haciendo una observación directa de las colonias musicales y la realidad del trabajo de los monitores de tiempo libre, consideramos

que su preparación académica es suficiente. A pesar de esto, y al no considerar básica su formación musical, ya que no la necesitan en las colonias, sí somos partidarios de una concreción del conocimiento del perfil personal del alumnado, ya que a pesar de que como hemos observado, los monitores perciben unas diferencias entre este y el alumnado de colonias de cualquier otra tipología, y no tienen en cuenta dichas diferencias a la hora de educar a dicho alumnado.

#### 4.2.2.3. Profesorado

Si bien el papel del profesorado en cada contexto educativo es diferente, no cabe duda que la especificidad de las colonias musicales, así como todas las características descritas durante la investigación requieren un perfil profesional específico<sup>367</sup>. Así pues, en este apartado estableceremos las características de dicho perfil profesional al que acabamos de hacer alusión.

Como hemos descrito en el apartado 3.2.4.1. la actividad musical que se realiza en las colonias musicales es mayoritariamente instrumental, por lo que cuando hablamos de profesores de música en las colonias musicales, nos referimos a profesores de instrumento, incluida la voz, y profesores de conjunto, por lo que esta labor la desempeñarán instrumentistas o directores con dicha formación. En cualquier caso, al tratarse de ENF, no existe una normativa referente a la titulación mínima que un profesor de música deba tener para impartir clases en unas colonias musicales, de forma que esos mínimos dependerán de lo que establezca la organización de cada colonia.

Por otro lado, y tal como hemos descrito, una colonia musical tiene unas características específicas que la alejan de la ENF impartida desde las escuelas de música o las clases particulares, o de la EF impartida en los conservatorios, es por eso que la elección del profesorado participante no debe seguir el mismo criterio

---

<sup>367</sup> A pesar de dicho perfil profesional específico, consideramos necesario que el profesorado de unas colonias musicales tenga unas competencias similares, en un primer acercamiento, a las de un profesor de música de primaria y secundaria, tal como describe Zaragoza al desarrollar el paradigma que se establece entre docente afectivo y docente efectivo. ZARAGOZÀ, J. L. (2009). *Didáctica de la música en la educación secundaria. Competencias docentes y aprendizaje*. Barcelona: Graó, pp. 115-130.

que los centros educativos antes citados. A este respecto, coincidimos con Touriñán López cuando escribe:

Que el conocimiento especializado sea necesario, no significa que cualquier tipo de intervención educativa requiera el mismo nivel de competencia técnica<sup>368</sup>.

De la misma forma, tal como hemos descrito en el apartado 3.2.4., nos encontramos, en su mayoría, con clases colectivas con alumnos de diferentes edades y con diferentes niveles, lo cual, obliga al profesor a cubrir unas necesidades educativas muy diversas en el mismo espacio físico y temporal. Esto hace que la intensidad con la que debe trabajar dicho profesor ocasione un desgaste físico y anímico superior al que está acostumbrado durante el curso lectivo. A este respecto, y haciendo hincapié en las clases colectivas, Gustems, Gale y Gimeno escriben:

El papel del conductor, monitor o director de una actividad musical para la comunidad es clave en el éxito o el fracaso de una iniciativa de este estilo. El papel principal que representa es el de facilitador, porque asiste al grupo en el camino de sus logros, aprovechando el impulso del propio grupo. Las capacidades y las competencias que hay que tener provienen de campos tan alejados como la psicología social, la resolución de conflictos, la técnica instrumental, la pedagogía musical, la dinámica de grupos, los recursos sociales al alcance, la legislación vigente, conocimiento de proyectos comunitarios, el marketing o la política municipal, por citar los más comunes. Una formación muy globalizada que hasta ahora no se ha llevado a cabo en nuestro país<sup>369</sup>.

A esto le debemos añadir que las clases de música en las colonias son de una duración diaria mucho mayor a las que los alumnos reciben durante el curso lectivo, siendo de varias horas y todos los días de la colonia, por lo que el profesor tiene ahí una oportunidad que no se le presenta durante el curso lectivo, ya que, y a diferencia de lo que escriben Arriaga y Madariaga, tiene durante la colonia, la ocasión de involucrar totalmente a sus alumnos con las actividades musicales. Los

---

<sup>368</sup> TOURIÑÁN LÓPEZ, J. M. (1987). *Estatuto del profesorado: Función pedagógica y alternativas de formación*. Madrid: Escuela española, referencia en p. 67.

<sup>369</sup> GUSTEMS, J.; GALE, R. y GIMENO, P. (2009). Música i acció comunitaria, un territori que cal conquerir. En *GUIX. Elements d'Acció educativa*, nº 360, pp. 11-14, referencia en p. 12.

autores antes citados, analizan las enseñanzas de música y su problemática diciendo:

El hecho de que la asignatura se imparta sólo una vez por semana hace que en ocasiones el profesorado de música tenga dificultades para involucrar al alumno en las actividades que se plantean en clase<sup>370</sup>.

Añadimos a lo argumentado hasta ahora, la realidad de que cuando el mismo profesor acaba sus clases, el espacio físico en el que va a descansar, comer, pasear, etc., es el que usan sus alumnos para los mismos fines, por lo que en algunos casos, esto motiva que la labor del profesor sea vista por como un trabajo de 24 horas. En cualquier caso, nos encontramos los beneficios de esta convivencia o los perjuicios de la misma, en la involuntariedad de la EI derivada desde esa forma de compartir en la que el alumno y el profesor están vinculados dentro y fuera de las clases. Esta observación continua a la que el profesor se ve sometida, es vital a la hora de la representación que el alumno se hace del profesor, ya que como escribe Solé, es la relación personal la que el alumno va a valorar en un primer momento:

En las representaciones que el alumno construye sobre el profesorado son de primera importancia los factores afectivos: la disposición que se muestra al alumnado, el respeto y el afecto que se le transmite, la capacidad para mostrarse acogedor y positivo, constituyen los ejes en torno a los cuales el alumno se forma una representación del profesorado<sup>371</sup>.

Esta relación personal que se establece, debe ser tenida en cuenta por el profesor y aprovechada para hacer de esa EI un beneficio dentro de la colonia con la que conseguir los objetivos pedagógicos, ya que como escribe Arriaga Sanz *según diversos estudios, la forma como perciben los estudiantes la actuación del profesorado, y las representaciones que se hacen sobre esta actuación, está relacionada con la motivación de los mismos para el estudio de la asignatura*<sup>372</sup>. Por

---

<sup>370</sup> ARRIAGA, C. y MADARIAGA, J. M<sup>a</sup> (2004). Condicionantes contextuales de la educación. En *Revista de psicodidáctica*, n<sup>o</sup> 107, pp. 65-74, referencia en p. 65.

<sup>371</sup> SOLÉ, I. (1993). Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje. En COLL, C. (coord.) *El constructivismo en el aula*, pp. 25-45. Barcelona: Graó, referencia en p. 35.

<sup>372</sup> ARRIAGA SANZ, C. (2006). Importancia de los condicionantes contextuales en la educación musical. En *Música y educación*, n<sup>o</sup> 68, pp. 131-140, referencia en p. 131.

otro lado, no debemos de olvidar que la relación antes descrita, en el caso de las colonias musicales, y desde el punto de vista del alumnado, no es obligatoria, ya que a diferencia de la escuela tradicional, donde *los alumnos no tienen elección, se les obliga a iniciar una interacción con el profesor*<sup>373</sup>, en las colonias los alumnos que se acercan al profesorado después de las clases muestran una actitud proclive a iniciar y mantener dicha interacción.

Esos objetivos pedagógicos, los cuales desarrollaremos en el apartado 4.3., debemos de entenderlos más allá de la consecución de aptitudes musicales, ya que la labor de un profesor de música es incompleta si solo se centra en eso. En ese sentido, compartimos las palabras de Dalia en las que hace una clara alusión a los procesos formales e informales de la educación, cuando dice:

El profesor de música no solo enseña música a sus alumnos, les transmite su visión del arte, de la música, la filosofía de la vida del músico, el amor por el instrumento, y algunas cuestiones más de las que a veces se es consciente y otras muchas pasan desapercibidas tanto para el profesor como para el alumno<sup>374</sup>.

Además de las labores intrínsecas a su condición de profesor de música, debemos de añadir el papel argumentado por Dillon en sus investigaciones de *creador de contextos y como gestor de la vida cultural de sus alumnos*<sup>375</sup>. Dicha labor se acentúa si consideramos al profesor de música como responsable directo del alumnado durante el periodo que duran las colonias y, por tanto, referencia personal directa.

En base a todo esto, el profesorado de unas colonias musicales debe ser consciente de la especificidad de la actividad. Por tanto, ha de ser consecuente con la realidad de que el alumnado llega a dichas colonias musicales en verano, después de estar todo el año trabajando un repertorio concreto, con una metodología concreta, y en un espacio educativo concreto, lo que ya de entrada

---

<sup>373</sup> HARGREAVES, D. (1978). *Interpersonal relations and Education*. Trad. castellana de GÓMEZ MOLLEDA, M. (1979). *Las relaciones interpersonales en la educación*. Madrid: Narcea, referencia en p. 132.

<sup>374</sup> DALIA CIRUJEDA, G. (2008). *Op. cit.*, referencia en p. 154.

<sup>375</sup> DILLON, S. (2005). El profesor de música como gestor cultural. En *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, vol. 2, nº 3, referencia en p. 8.

supone un choque y una actitud expectante por parte del alumno<sup>376</sup>. En esa expectativa, el profesor elige si continuar con el trabajo realizado durante el curso lectivo para hacer que, al menos, uno de los tres factores no cambie, o aprovecharse de la incertidumbre al cambio para trabajar otro repertorio<sup>377</sup>. Del filtro de los tres factores comentados, saldrá el resultado musical de las colonias.



FIGURA 4.27. Resultados musicales en las colonias

En esa elección, el profesorado debe ser consciente de que sus recursos pedagógicos son diferentes a los del profesor con el que el alumno trabaja durante el curso lectivo, a la vez que debe saber exactamente el tiempo del que dispone para trabajar con los alumnos, de forma que algunos aspectos musicales, como por ejemplo el desarrollo de la técnica, no son los adecuados para trabajar en unas colonias musicales. Por este motivo, consideramos que tanto el repertorio como la metodología a usar, deben contener elementos que no son fácilmente desarrollables durante el curso lectivo, ya que las exigencias de evolución en el aprendizaje, sea por pasar de un curso a otro o por progresar dentro de la propia escuela, hacen que las clases de dicho curso lectivo hayan ido cambiando de carácter para mantener una relación con esa mayor exigencia. En este caso, y como Dalia comenta:

<sup>376</sup> Este choque se relaciona directamente con el papel de dicho alumnado ante *un mundo a medio hacer* que describimos en el apartado 3.1.5., el cual a su vez requiere de toda la capacidad de adaptación creativa y de adaptación de dicho alumnado.

<sup>377</sup> Esta es una de las preguntas que hemos planteado al profesorado que ha contestado nuestros cuestionarios y que reflejamos en este mismo apartado.

La diversión suele ser un ingrediente muy frecuente en los primeros años del aprendizaje musical. Es muy positivo y creo que necesario que los primeros contactos con la música sean agradables, divertidos; de ahí que existan al inicio juegos y ejercicios entretenidos, pero luego el niño y niña crecen... y parece que se pierda ese sentido lúdico, tornándose poco a poco algo más serio y formal. Ahora lo importante no es tanto pasarlo bien (...) un error más que debemos corregir; debería continuarse con aquel espíritu de diversión y deleite, compaginándolo por supuesto con el estudio y la perseverancia necesaria<sup>378</sup>.

Además de los factores comentados anteriormente, el profesorado puede aprovecharse de ese nuevo espacio en el que se desarrollarán las colonias musicales, ya que como vimos en el apartado 3.2.4.1., si entendemos unas colonias como un lugar alejado del “ruido” de la ciudad, dentro de un albergue, los cuales suelen ser lugares apartados y en contacto directo con la naturaleza, tenemos un espacio educativo proclive a la creatividad, tal como describe García Cabero y Estebaranz García al relacionar directamente ambos factores: condicionante ambiental y creatividad. La autora escribe:

Por eso se hace preciso abrir la gran puerta de la enseñanza de la música, que comienza con el desarrollo de la capacidad de escucha e imaginativa: capacidad de percibir y sentir la naturaleza, de comprender, de elaborar cuentos, etc., en definitiva, la capacidad de acercarse a las fuentes de la vida como germen de creación artística. Si los profesores mantienen activos los procesos creativos de sus alumnos y los guían con sensibilidad, se conseguirá una motivación y un rendimiento elevados; porque la vida humana carece de sentido sin la creatividad; ya que la creatividad provoca creatividad; y al respecto, la investigación dice que en cuantos más actos creativos participemos, tanto más vivimos y todo lo que hace vivir más intensamente a una persona ha de facilitar el rendimiento creativo.<sup>379</sup>

Respecto a los cuestionarios distribuidos entre el profesorado, tal y como describimos en el apartado 2.3., fueron distribuidos entre 32 profesores que

---

<sup>378</sup> DALIA CIRUJEDA, G. (2008). *Op. cit.*, referencia en p. 157.

<sup>379</sup> GARCÍA CABERO, P. y ESTEBARANZ GARCÍA, A. (2005). *Innovación y creatividad en la enseñanza musical*. Barcelona: Octaedro, referencia en p. 95.

trabajaron en cuatro colonias diferentes durante el 2012. Dicha muestra la consideramos representativa, ya que se trata de casi el 25% del número de profesores totales, tal como reflejamos en el apartado 3.2.4.1.

En cualquier caso, analizando la muestra obtenida, podemos establecer el perfil de profesor de música en unas colonias musicales. De esta forma, y en base a dichos cuestionarios, establecemos la edad media del profesorado en casi 32 años, con una horquilla que se establece entre los 23 y los 50 años. La moda está en los 26 años, siendo el 12,5% de profesores los que manifestaron que tenían dicha edad.

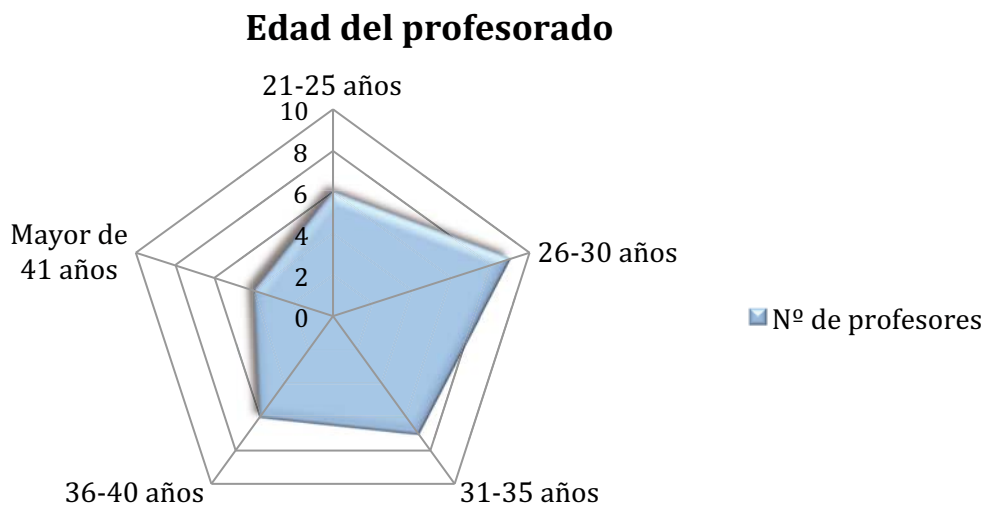


FIGURA 4.28. Edad del profesorado en las colonias de música

Respecto al género, el 62,5% ( $n = 20$ ) del profesorado implicado en una colonia de música, es de género masculino, mientras que sólo el 37,5% ( $n = 12$ ) es de género femenino. Como podemos observar, este dato contrasta con el ofrecido anteriormente del género de los monitores.



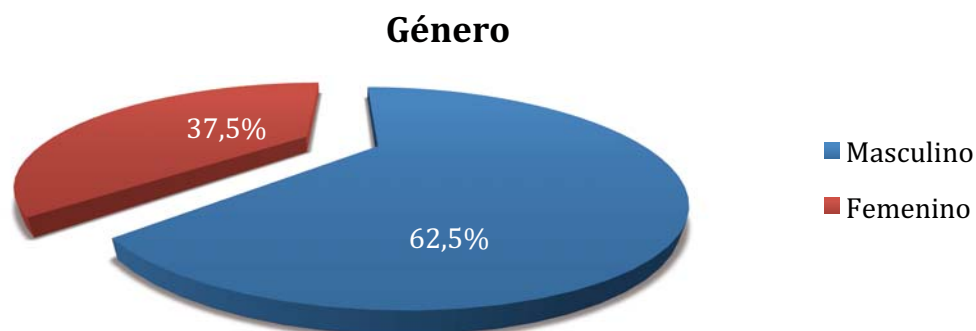


FIGURA 4.29. Género del profesorado en las colonias de música

En los datos extraídos de los cuestionarios, observamos como el 68,7%, (n = 22) un total de 22 profesores, habían cursado estudios superiores de música, mientras que el 18,8% (n = 6), cursaron el grado medio de música. Por otro lado, el 3,1% (n = 1) de los profesores era autodidacta, mientras que el 9,4% (n = 3) manifestaron que su formación era de otro tipo.

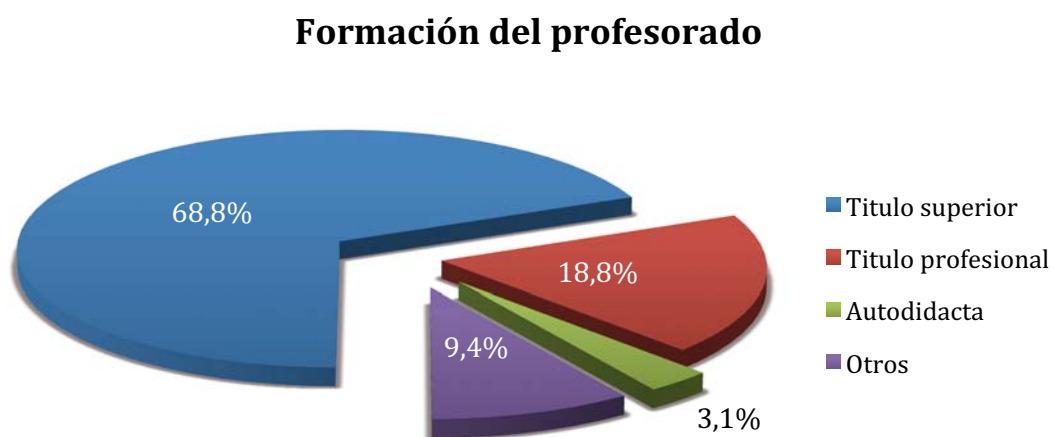


FIGURA 4.30. Formación del profesorado

Respecto al instrumento principal, podemos observar que todos los profesores se agrupan en cinco familias instrumentales, destacando la presencia de instrumentistas de teclado, en concreto el piano, con un 31,3% (n = 10) de profesores especialistas en dicho instrumento; seguidos los instrumentistas de viento madera, con un 21,9% (n = 7), de los cuales, y revisando los cuestionarios rellenados por dicho profesorado, se dividen en saxofonistas, clarinetistas y especialistas en flauta travesera. Con una presencia del 18,8% (n = 6), están los

instrumentistas de cuerda pulsada, siendo en nuestro caso, guitarristas, tanto clásicos como eléctricos, y bajistas. A continuación, en el número de instrumentistas, están los que manifiestan que su primer instrumento es de cuerda frotada, siendo en nuestro caso, exclusivamente violinistas y violonchelistas. La menor presencia de músicos es la de vocalistas, con un 12,4% (n = 4). Llama la atención la falta de profesores especialistas en viento metal y percusión.

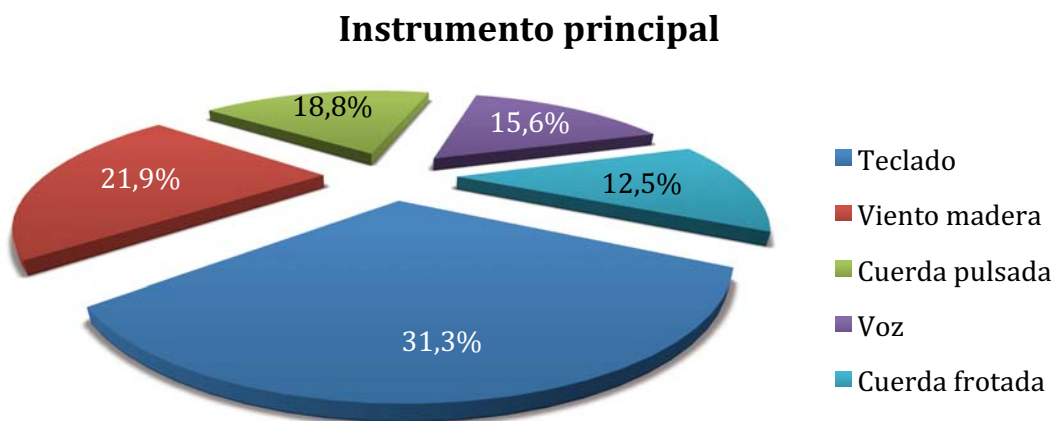


FIGURA 4.31. Instrumento principal del profesorado

La mayoría del profesorado, el 87,5% (n = 28), lo que supone un total de 28, ejercen como profesores de música también durante el curso lectivo.

### Trabajo de profesor durante el curso lectivo



FIGURA 4.32. Trabajo de profesor durante el curso lectivo

Respecto al lugar en el que realiza su labor docente durante el curso lectivo, la mayoría del profesorado, el 57,2% (n = 16), trabaja en escuelas de música, mientras que el 21,4% (n = 6) lo hace en algún conservatorio. El 14,3% (n = 4) desarrolla su labor dando clases particulares y el 7,2% (n = 2), marcó la opción “otros”.

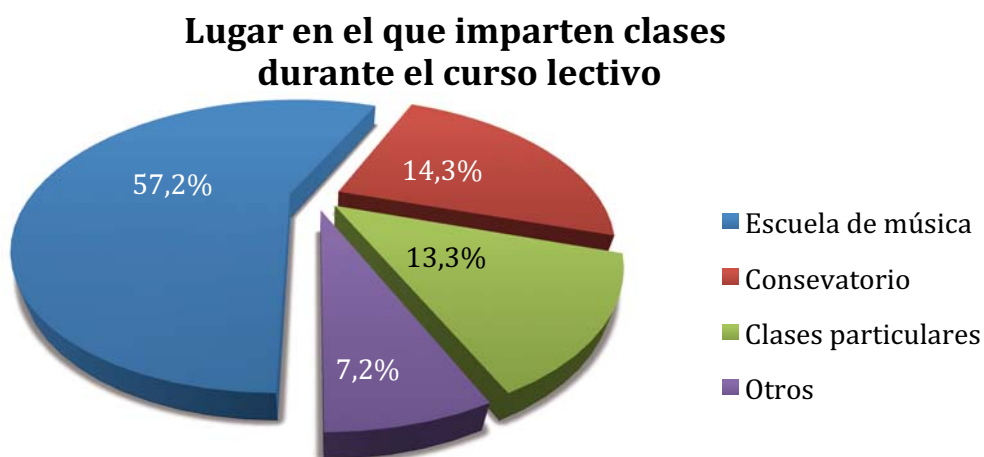


FIGURA 4.33. Lugar en el que imparten clases durante el curso lectivo

Respecto a la tipología de clases, los profesores que imparten clase durante el curso lectivo, lo hacen en su mayoría, el 78,6% (n = 22), combinando las clases colectivas con las individuales, mientras que el 10,7% (n = 3) lo hacían exclusivamente en un contexto de clases individuales y el mismo número, otro 10,7% (n = 3), en clases colectivas.

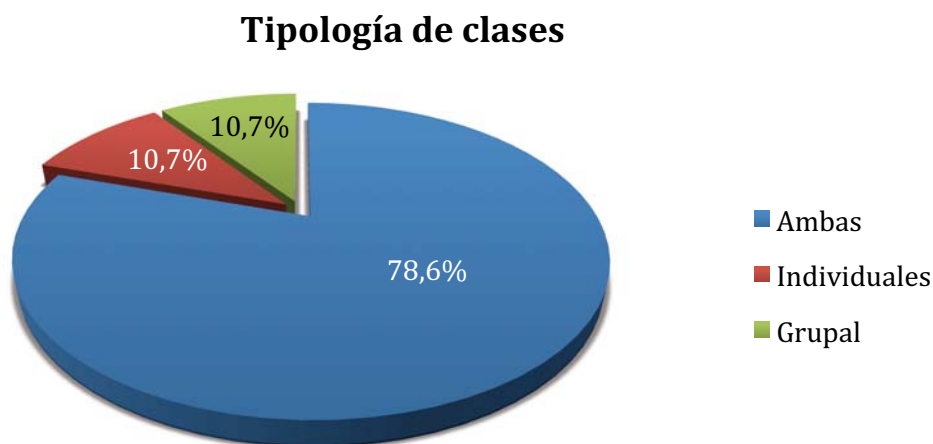


FIGURA 4.34. Tipología de clases que imparte el profesorado durante el curso lectivo

Como reflejamos en la siguiente tabla, el profesorado que contestó nuestros cuestionarios impartía clases en especialidades muy diversas. Destaca como entre las asignaturas de *combo* de música moderna y de piano o grupo de pianos, ya están involucrados el 50% (n = 16) del profesorado. Igualmente destaca la numerosa presencia de directores de grandes formaciones, con un total de cinco directores de orquesta, banda o *bigband*.

### Clases que imparten en las colonias musicales

ASIGNATURA	NÚMERO DE PROFESORES
<i>Combo</i> de música moderna	10
Piano o grupo de pianos	6
Grandes formaciones (orquesta, banda o <i>bigband</i> )	5
Canto (voz, coro, etc.)	4
Cámara	1
Cuerda o grupo de cuerdas	1
Flauta o grupo de flautas	1
Guitarra o grupo de guitarras	1
Saxo o grupo de saxos	1
Teatro musical	1
Grupo de vientos (de forma genérica)	1

TABLA 4.5. Clases que imparte el profesorado en las colonias musicales

En lo que se refiere al trabajo en colonias musicales durante el 2012 el profesorado trabajó en su mayoría, un 81,3% (n = 26), únicamente un turno<sup>380</sup>, mientras que el 18,7% (n = 6) lo hizo durante dos turnos. La explicación a dicha diferencia la encontramos en la especificidad del profesorado de música que únicamente le permite trabajar los turnos en los que esté presente la asignatura o especialidad que imparten.

<sup>380</sup> Hemos elegido la palabra turno ya que en cada colonia los turnos duran un número diferente de días, tal y como vimos en el apartado 3.2.4.1.

### Turnos en las colonias

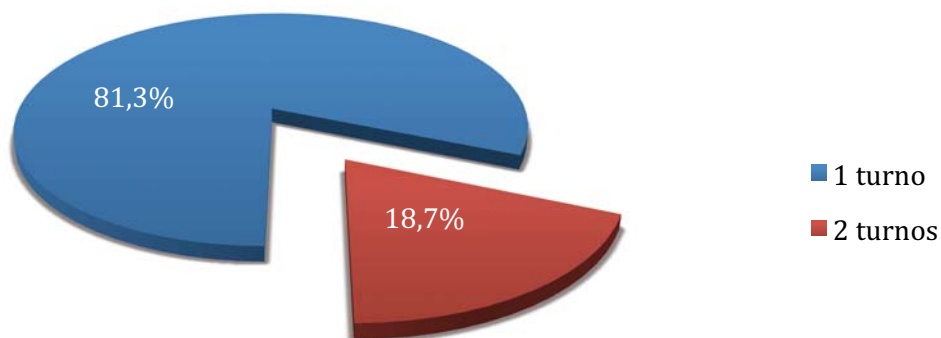


FIGURA 4.35. Turnos trabajados en las colonias musicales

Respecto al número de alumnos por clase el profesorado manifestaba que las clases que impartía tenían, mayoritariamente (el 68,8%), entre 6 y 15 alumnos. Por otro lado, únicamente un profesor, lo que representa el 3,1% ( $n = 1$ ) del total, tenía entre uno y cinco alumnos. En el otro extremo, el 18,8% ( $n = 6$ ) del profesorado, seis profesores, tenían en su clase más de 21 alumnos, mientras que el 9,3% ( $n = 3$ ), tres profesores, tenían grupos de entre 16 y 20 alumnos.

### Número de alumnos por clase

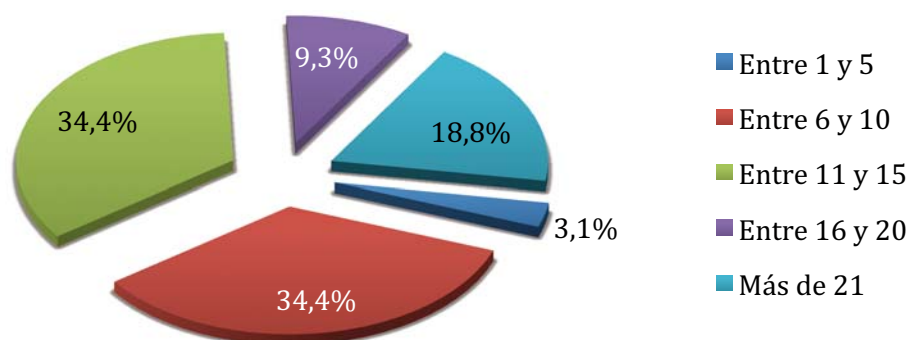


FIGURA 4.36. Número de alumnos por clase

En la siguiente figura reflejamos los años que los profesores que rellenaron el cuestionario llevan trabajando en las colonias musicales, y podemos observar cómo la mayoría, un total de 17 profesores, lo cual corresponde a un 53,1% ( $n = 17$ ), llevan únicamente dos años trabajando en dichas colonias. Destacamos cómo el 87,5% ( $n = 28$ ) del profesorado, lo que corresponde a 28 profesores, llevan trabajando un máximo de cuatro años, produciéndose un salto hasta los 7 u 8 años

de experiencia en las colonias musicales, años que corresponden al 12,5% (n = 4) restante del profesorado.

### Años trabajando en las colonias musicales

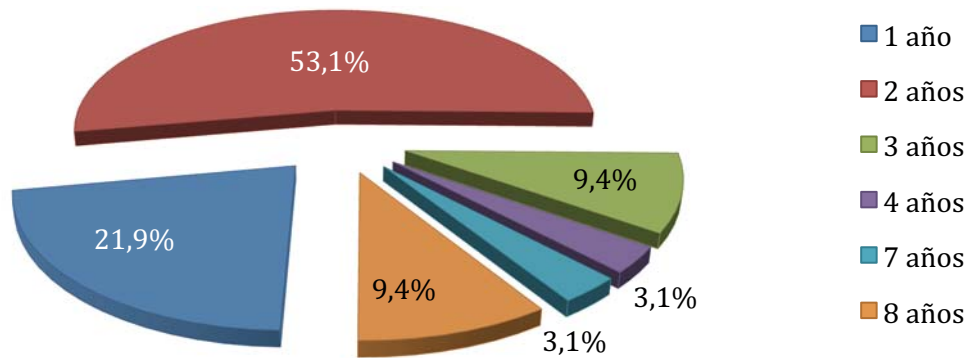


FIGURA 4.37. Años trabajando en las colonias musicales

Respecto al repertorio musical empleado, la mayoría del profesorado que imparte clase durante el curso lectivo, en concreto el 92,8% (n = 26) del mismo, no usa el mismo repertorio durante el curso que en las colonias de música, lo que refleja la singularidad que tienen las colonias, así como la necesidad de conocer un repertorio específico que se adapte a las mismas.

### Uso del mismo repertorio durante el curso lectivo y las colonias

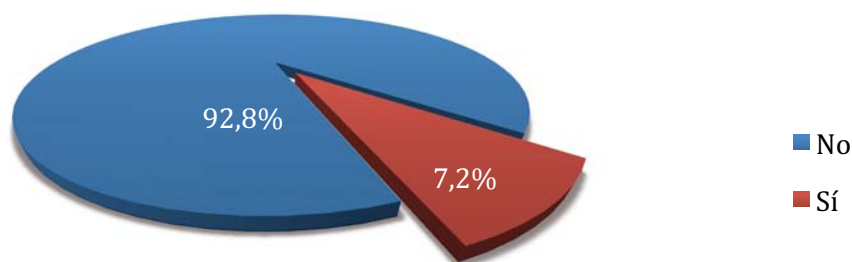


FIGURA 4.38. Uso del mismo repertorio durante el curso lectivo y las colonias

La siguiente figura refleja como la gran mayoría de los profesores, el 87,7% (n = 28), animan a sus alumnos del curso lectivo a asistir a colonias musicales durante el verano.

### Anima a sus alumnos a asistir a colonias musicales

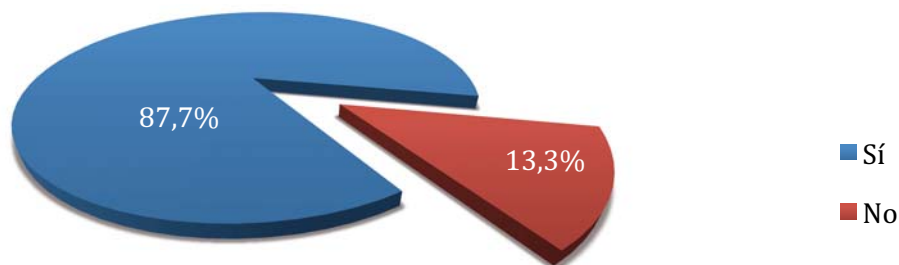


FIGURA 4.39. Anima a sus alumnos a asistir a colonias musicales

Consideramos importante conocer la opinión del profesorado respecto a la importancia que consideran que tienen las clases de música y las actividades de tiempo libre comparativamente hablando, y ante tal comparativa, el 53,1% (n = 17) del profesorado considera igual de importantes las clases de música que las actividades que el alumnado hace en el tiempo libre. El 34,4% (n = 11) del profesorado que contestó este cuestionario, considera son más importantes las clases de música, mientras que, en el extremo opuesto, el 12,5% (n = 4) de dicho profesorado, considera más importante las actividades de tiempo libre.

### Importancia de las clases de música respecto a las actividades de tiempo libre

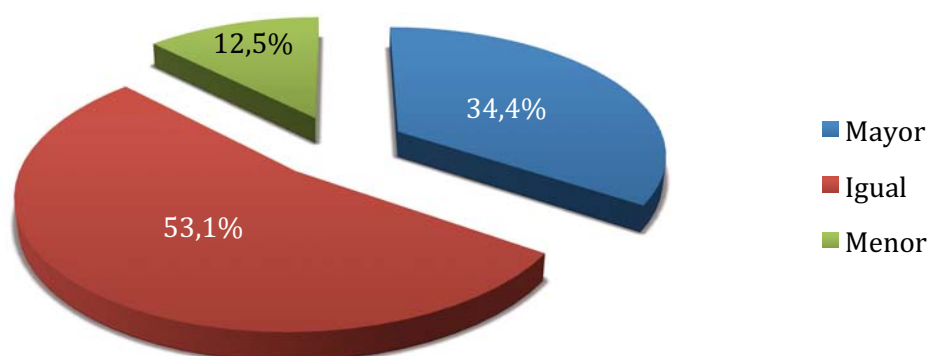


FIGURA 4.40. Grado de importancia de las clases de música respecto a las actividades de tiempo libre

Respecto a la comunicación con los otros profesores de la colonia, el 65,5% (n = 21) del profesorado manifestó que siempre comparte sus opiniones y

preocupaciones sobre el desarrollo musical que tienen sus alumnos en las colonias con el resto del profesorado, mientras que el 31,3% (n = 10) marcó la casilla correspondiente a que dichos comentarios eran compartidos “a menudo”, y el 3,1% (n = 1) indicó que alguna vez comentaba dicho tema con el resto del profesorado. Debemos destacar que ningún cuestionado marcó la casilla correspondiente a “nunca”.

### Comparte opiniones con el resto del profesorado

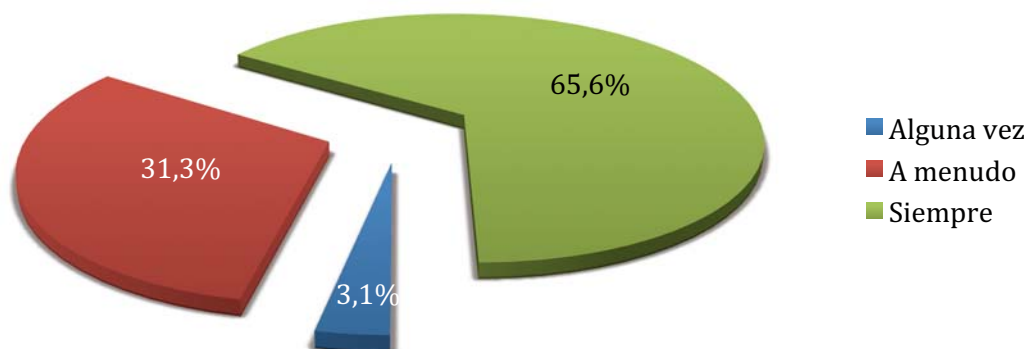


FIGURA 4.41. Comparte opiniones sobre el desarrollo musical de los alumnos con el resto del profesorado

Respecto a la comunicación con los monitores de la colonia, ante la pregunta al profesorado de si compartía opiniones sobre el desarrollo general del alumnado con los monitores de tiempo libre, el 31,3% (n = 10) manifestó que siempre se preocupa de dicho tema, mientras que el 50% (n = 16) de los cuestionados se preocupa a menudo y el 18,7% (n = 6) manifiesta dicha preocupación alguna vez. Al igual que en la pregunta anterior, ningún profesor marcó la casilla correspondiente a “nunca”.



### Comparte opiniones con los monitores

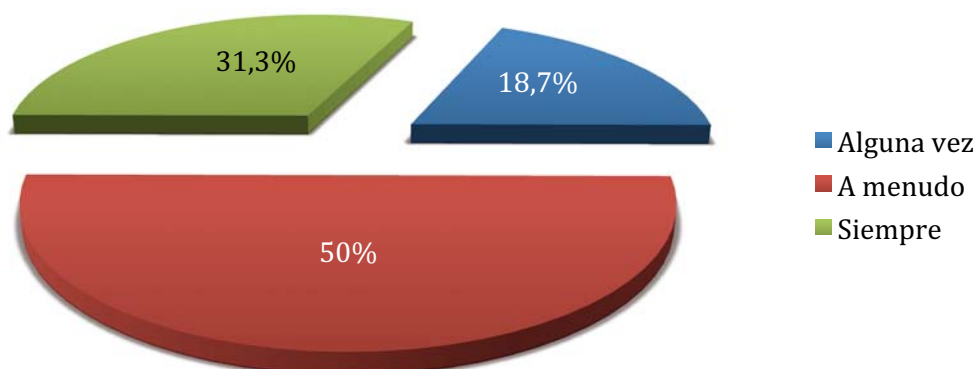


FIGURA 4.42. Compartir opiniones con los monitores de tiempo libre

En lo que se refiere a la preocupación por el desarrollo del alumnado fuera del aula, el 53,1% (n = 17) del profesorado se preocupa alguna vez por el desarrollo e integración del alumnado en las actividades de tiempo libre, mientras que el 43,8% (n = 14) lo hace alguna vez y el 3,1% (n = 1), lo que corresponde a un profesor, no manifiesta tal preocupación nunca.

### Preocupación sobre el desarrollo e integración del alumnado en las actividades de tiempo libre

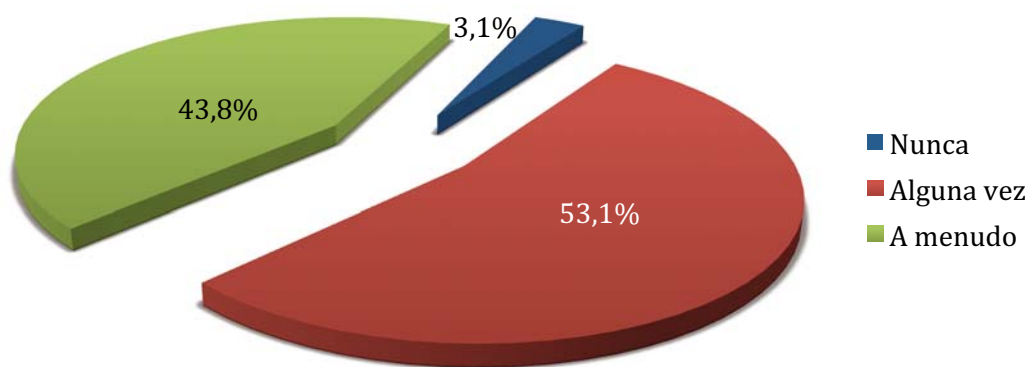


FIGURA 4.43. Preocupación del profesorado sobre el desarrollo e integración del alumnado en las actividades de tiempo libre

Ante la pregunta de si tenían intención de volver a trabajar en unas colonias musicales en el 2013, la respuesta fue casi unánime, con un 96,9% (n = 31) de profesores que respondieron que sí tenían intención de volver a trabajar en las colonias del año siguiente. Por el contrario, el 3,1% (n = 1), lo que corresponde a un solo profesor, indicó que no tenía intención de volver.

### Intención de volver a trabajar en colonias musicales en el 2013

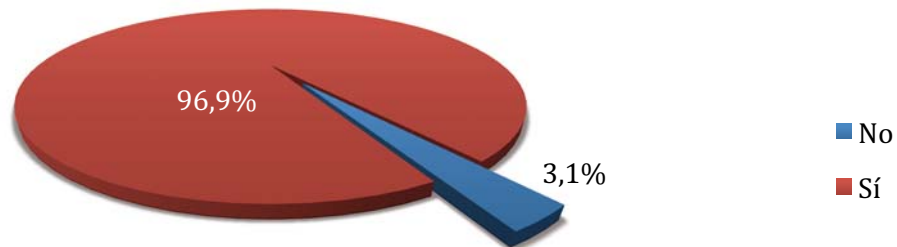


FIGURA 4.44. Intención de volver a trabajar en unas colonias musicales en el 2013

Posteriormente quisimos saber la motivación que le llevó a contestar la pregunta respecto a sus intenciones de volver el siguiente año, para lo cual, y a pesar de ofrecerles una respuesta abierta en nuestros cuestionarios, todas las contestaciones se pueden agrupar en estas cinco categorías que hemos realizado. Así pues, el 65,6% (n = 21) de los profesores manifestaron motivos personales en su afirmación de tener la intención de volver, mientras que el 15,6% (n = 5) aludieron a motivos musicales y el 3,1% (n = 1) motivos económicos. El 12,6% (n = 4) del profesorado aludió a varios motivos, los cuales correspondían a los tres anteriores. En cambio, el 3,1% (n = 1) del profesorado, que corresponde al porcentaje que indicó que no tenía intención de volver, no reflejo ningún motivo para justificar tal decisión.

### Motivo por el que ha manifestado su intención para el siguiente año

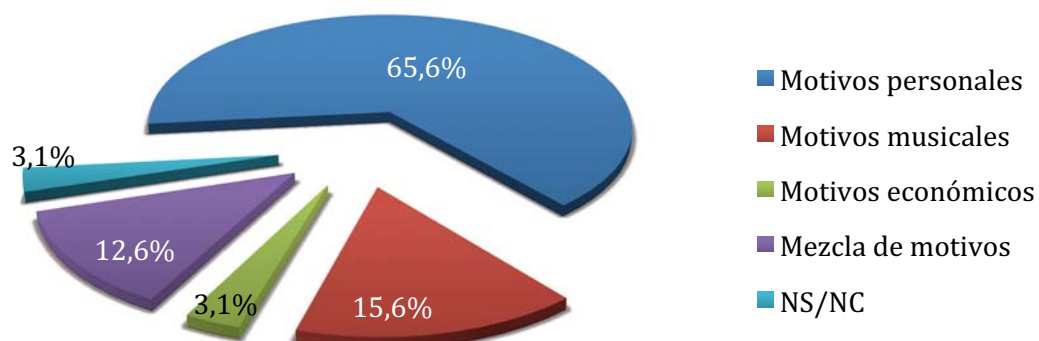


FIGURA 4.45. Motivo por el que ha manifestado su intención para el siguiente año

Para conocer las diferencias pedagógicas que el profesorado se plantea entre las colonias musicales y el curso lectivo, volvimos a ofrecer la posibilidad de una respuesta abierta, a pesar de lo cual, todas las contestaciones se pueden agrupar en las seis clasificaciones que aquí reflejamos. De esta forma, observamos como el 34,5% (n = 11) del profesorado encuentra diferencias en los objetivos que se plantea entre el curso lectivo y las colonias musicales. El 28,1% (n = 9) piensa que las diferencias radican en la temporalización, aludiendo principalmente a la duración de las clases y la intensidad de las mismas. El 18,8% (n = 6) del profesorado piensa que la principal diferencia está en la elección del repertorio adecuado, mientras que el 6,2% (n = 2) opina que el desconocimiento del nivel que tiene el alumno condiciona las diferencias pedagógicas. Por otro lado, el 9,3% (n = 3) opina que no hay ninguna diferencia pedagógica entre el curso lectivo y las colonias musicales. Finalmente, el 3,1% (n = 1), que corresponde a un profesor, no contestó a esta pregunta.

### Diferencias pedagógicas respecto al curso lectivo

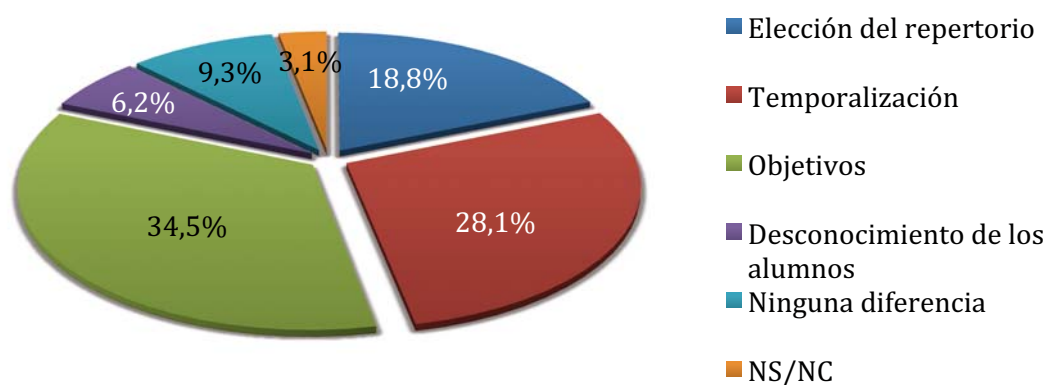


FIGURA 4.46. Diferencias pedagógicas respecto al curso lectivo

Ante otra posible respuesta abierta sobre los beneficios y aprendizajes que obtiene el alumnado, podemos agrupar todas las contestaciones del profesorado en las tres familias que aquí reflejamos. Así pues observamos como el 59,3% (n = 19) considera que los beneficios y aprendizajes que obtienen el alumnado son exclusivamente musicales, mientras que el 25,5% (n = 8) considera que son

beneficios personales. El 15,7% (n = 5) del profesorado, considera que el alumnado obtiene beneficios y aprendizajes de ambos ámbitos.

### Beneficios y aprendizajes que obtiene el alumnado

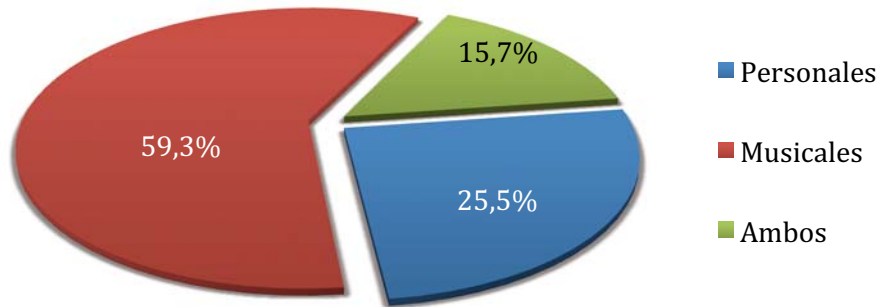


FIGURA 4.47. Beneficios y aprendizajes que obtiene el alumnado

Respecto a las características destacables del alumnado, y al igual que los ítems anteriores, esta pregunta era de respuesta abierta, a pesar de lo cual todas las contestaciones de los profesores las podemos agrupar en tres campos. Así pues el 56,2% (n = 18) destacaba factores personales en el alumnado, mientras que el 25% (n = 8) nos ofrece respuestas relativas a factores musicales. El 15,7% (n = 5) de los cuestionados nos dan repuestas que contienen tanto factores personales como musicales. Un 3,1% (n = 1) del profesorado, lo que corresponde a un único profesor, no sabe que destacar del alumnado.

### Características destacables del alumnado

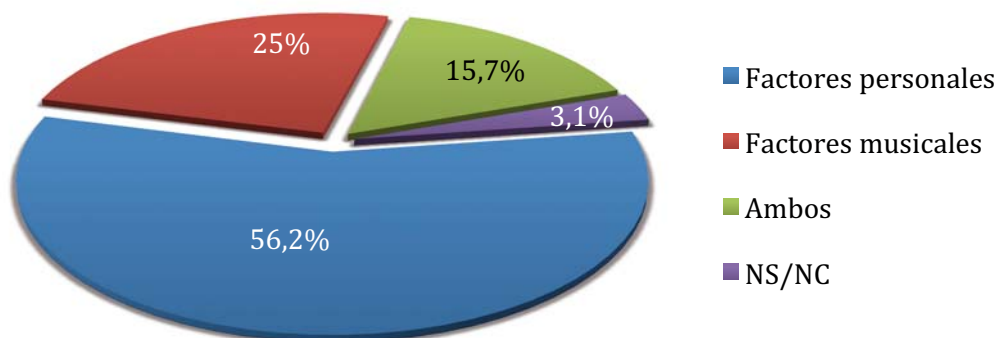


FIGURA 4.48. Características destacables del alumnado en las colonias musicales

Respecto a las características negativas de las colonias musicales seguimos ofreciendo al profesorado la posibilidad de realizar una respuesta abierta, a pesar de lo cual todas las contestaciones pueden ser agrupadas en lo que aquí reflejamos. Por tanto, el 37,5% (n = 12) del profesorado alega factores personales al destacar lo negativo que tienen las colonias musicales. El 18,8% (n = 6) incide en motivos musicales, mientras que el 37,5% (n = 12) del profesorado no destaca nada como negativo en dichas colonias. En este caso, el 6,2% (n = 2) del profesorado no responde a esta pregunta.

### Características negativas de las colonias musicales

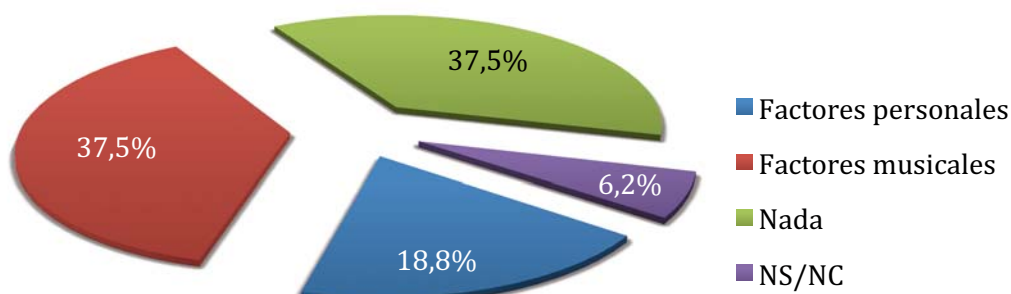


FIGURA 4.49. Características negativas de las colonias musicales

Con todos los datos aquí ofrecidos, podemos establecer el perfil de un profesor en las colonias musicales, como el de un hombre de casi 33 años, con estudios superiores de piano, o en su defecto viento madera. Dicho profesor imparte clases durante el curso lectivo individuales y colectivas en una escuela de música. Durante las colonias impartió clases de *combo* moderno o de piano en un único turno en clases colectivas de entre 6 y 15 alumnos. Este profesor lleva dos años trabajando en colonias musicales durante los cuales no ha usado el mismo repertorio que usaba durante el curso lectivo, considerando que la principal diferencia entre las colonias y dicho curso radica en los objetivos que se plantea de cara al alumnado, a quienes, y en el caso del curso lectivo, recomienda asistir a las colonias. Piensa que tienen la misma importancia las clase de música que las actividades de tiempo libre, y comparte opiniones sobre el desarrollo musical del

alumnado con el resto del profesorado y a su vez, se preocupa por la integración de dicho alumnado, compartiendo conversaciones sobre este tema algunas veces con los monitores de tiempo libre. Nuestro profesor tipo tiene intención de volver a trabajar al año siguiente por motivos personales. Si bien este profesor modelo destaca del alumnado factores personales, considera que experimentan un mayor desarrollo en el ámbito musical. No considera nada negativo en lo que a los alumnos se refiere, pero en cambio piensa que las colonias musicales tienen aspectos negativos, que en su caso se ven reflejados en factores personales, o en su defecto, musicales.

#### 4.2.2.4. Alumnado

Tal como desarrollaremos en el apartado 4.2.3., el centro de la acción educativa en unas colonias musicales se centra en el alumnado, por lo que en este apartado incidiremos en el perfil musical y personal del alumnado en unas colonias de música. Así pues, y para poder centrar a dicho alumnado, no debemos olvidar la característica y diferenciación que tienen estas colonias respecto a las de otras tipologías. En este caso nos referimos a la propia música y el hecho objetivo de que las personas que acudan a dichas colonias, excepto en el caso del alumnado que acude sin experiencia previa, son estudiantes de música. Consideramos parte primordial de esta investigación un análisis del perfil psicológico de dichos alumnos, para ello partimos de la base de la existencia de una “personalidad tipo” del músico, ya que como reflejan López de la Llave y Pérez-Llantada:

Una de las controversias, que tradicionalmente más se han tratado en la Psicología, ha sido la referida a la diferente contribución de los determinantes genéticos y ambientales en génesis, desarrollo y mantenimiento de la personalidad. La Psicología de hoy, aunque pueda considerar de forma independiente la importancia de estos dos tipos de determinantes, acepta de forma generalizada que las características de la personalidad evolucionan gracias a la actividad conjunta de ambos tipos de factores, los innatos y los adquiridos mediante las diferentes experiencias de aprendizaje<sup>381</sup>.

---

<sup>381</sup> LÓPEZ de la LLAVE, A. y PÉREZ-LLANTADA, M<sup>a</sup> C. (2006). *Psicología para interpretes artísticos*. Madrid: Paraninfo, referencia en p. 42.

Como observamos, los autores no hablan del tiempo que las experiencias vividas tienen que reiterarse en el tiempo para establecerse como rasgo personal, por ello, podemos generalizar a la hora de hablar de la personalidad del músico sin hacer distinciones entre profesionales o estudiantes. De esta forma, podemos hablar de un “perfil tipo” de los asistentes a una colonia musical por su condición de ser músicos, el cual, a su vez, jugará un papel fundamental en el desarrollo del alumnado en la colonia. En cualquier caso, y según Hargreaves, no cabe duda de que existen unos rasgos de *personalidad que caracterizan al músico*. Entre dichos rasgos destacan *la introversión, la emoción, la sensibilidad, la imaginación y la inteligencia*, los cuales se presentan *durante el curso de desarrollo de los músicos desde la niñez hasta la vida profesional*<sup>382</sup>.

En la misma línea, Dalia refleja el perfil del músico exponiendo unos rasgos negativos, y que por tanto, según el propio autor, se han de corregir en los estudiantes de música. Dichos rasgos son:

- **Perfeccionismo:** no existe la perfección en el arte, en ocasiones es algo subjetivo. Es positivo tener unas metas elevadas y luchar por ellas, pero teniendo en cuenta que podemos ser igual de felices y válidos.
- **Individualismo:** es importante agruparnos en colectivos formales (sindicatos, asociaciones...) e informales con colegas músicos y tener un foro donde poder defender nuestros derechos, expresar nuestras emociones y opiniones en torno al desarrollo de nuestra profesión.
- **Dicotomismo:** tanto cognitivamente (pensamientos) como en el área verbal, de comunicación con los demás, desterrar las manifestaciones dicotómicas del todo-nada. Un concierto nunca sale del todo bien ni del todo mal, no somos buenos-malos, no nos jugamos todo-nada, existen muchos matices que debemos reconocer.
- **Competitividad:** no podemos estar compitiendo siempre con otros colegas y con nosotros mismos, no tenemos que estar permanentemente demostrándonos que estamos ahí, entre los mejores.

---

<sup>382</sup> HARGREAVES, D. J. (1986). *The Developmental Psychology of Music*. Cambridge: Cambridge University Press. Trad. castellana de FREGA, A. L. (1998). *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Graó, referencia en p. 182.

- **Victimismo:** no se trata de la idea de hacerse la víctima, sino de quejarse por las circunstancias de trabajo, en ocasiones se reflejan posturas de todo lo relacionado con la música<sup>383</sup>.

Como podemos observar, estos rasgos de personalidad chocan directamente con los objetivos pedagógicos de las colonias musicales descritos en el apartado 3.1.5. En cualquier caso, tal como describen Hargreaves y North, los rasgos de personalidad de un músico varían notablemente en contextos sociales y de grupo, ya que las relaciones interpersonales toman mayor importancia a la hora de redefinir la actitud con la que dichos músicos se van a comportar<sup>384</sup>, por lo que las características intrínsecas de las colonias musicales incidirán en dichos rasgos de personalidad.

Centrándonos en las colonias, y recordando una vez más el aspecto de colectividad en todos los ámbitos, consideramos a éstas como un factor que alimenta las relaciones interpersonales, las cuales, contribuyen al aumento de la motivación del alumnado<sup>385</sup>. En este caso, y al tratarse de colonias musicales, esa misma motivación bien encauzada es clave para el desarrollo musical de los alumnos, ya que como escriben López de la Llave y Pérez LLantada:

Uno de los aspectos que conviene destacar más en el mundo de la interpretación artística es el de la motivación. Aprendizaje y motivación son fenómenos íntimamente ligados a estas situaciones, y puede decirse que hay un acuerdo general entre profesores de interpretación (sea la disciplina artística que sea) en que las condiciones para el progreso en esta actividad van a depender de haber conseguido la atención y el interés de los alumnos<sup>386</sup>.

En cualquier caso, y al tratarse de una propuesta educativa enmarcada dentro del ocio, tal como reflejaron Juniu, Tedrick y Boyd en su trabajo de campo, existe una

---

<sup>383</sup> DALIA CIRUJEDA, G. (2008). *Op. cit.* referencia pp. 93-94.

<sup>384</sup> HARGREAVES, D. J. y NORTH, A. C. (1999). The Functions of Music in Everyday Life: Redefining the Social in Music Psychology. En *Psychology of Music*, vol. 27, pp. 71-83.

<sup>385</sup> ANDERMAN, L. H. y KAPLAN, A. (2008). The role of Interpersonal Relationships in Student Motivation: Introduction to the special Issue. En *The Journal of Experimental Education*, vol. 6, nº 2, pp. 115-119.

<sup>386</sup> LÓPEZ de la LLAVE, A. y PÉREZ-LLANTADA, M<sup>a</sup> C. (2006). *Op. cit.* referencia en p. 183.



mayor motivación por parte del alumnado de música cuando el estudio se produce en dicho contexto de tiempo libre<sup>387</sup>. En nuestro caso, más allá de la motivación atribuida al alumnado de música al intentar imitar a otros músicos famosos<sup>388</sup>, especialmente en el caso de la música moderna<sup>389</sup>, la motivación se centra en el aspecto vicario descrito en el apartado 4.2.1.5.

Ejemplificando la importancia de la motivación en las enseñanzas musicales, recogemos los datos derivados de un estudio de Valencia Deniz y Ventura del Rosario, realizado en el año 2002 en el Conservatorio de Grado Elemental de Las Palmas de Gran Canaria, en el que reflejan que el 32% de los alumnos que habían abandonado los estudios musicales en los años precedentes, se debía a la falta de motivación<sup>390</sup>.

Volviendo a López de la Llave y Pérez Llantada, estos autores hacen una reflexión sobre cuáles son las motivaciones de los alumnos para continuar con los estudios musicales, reflejando las siguientes:

Cuando preguntamos a los niños y a los jóvenes que se inician en la interpretación artística, encontramos que entre los motivos que argumentan para mantener esta dedicación, citan los siguientes: en primer lugar de importancia (por ser el más citado) el “pasármelo bien”, un objetivo lúdico; en segundo lugar “mejorar mi técnica y seguir aprendiendo”; y en tercer lugar “estar con amigos y hacer más amistades”<sup>391</sup>.

Dicha argumentación, incluye dos características principales de las colonias musicales al hacer alusión a “pasárselo bien” y al “estar con amigos y hacer

---

<sup>387</sup> JUNIU, S.; TEDRICK, T. y BOYD, R. (1996). Leisure or work?: Amateur and Professional Musicians' Perception of Rehearsal and Performance. En *Journal of Leisure Research*, vol. 28, nº 1, pp. 44-56.

<sup>388</sup> IVALD, A. y O'NEILL, S. (2010). Adolescents' attainability and aspiration beliefs for famous musician role models. En *Music Education Research*, vol. 12, nº 2, pp. 179-197.

<sup>389</sup> BENNETT, A. (2005). Popular Music and Leisure. En *Leisure Studies*, vol. 24, nº 4, pp. 333-342.

<sup>390</sup> VALENCIA DENIZ, R. y VENTURA DEL ROSARIO, E. (2003). El abandono de los estudios musicales del grado elemental en el Conservatorio Superior de Música de Las Palmas de Gran Canaria. En *Anuario de filosofía, psicología y sociología*, nº 6, pp. 77-100. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de las Palmas de Gran Canaria.

<sup>391</sup> LÓPEZ de la LLAVE, A. y PÉREZ LLANTADA, M. C. (2006). *Op. cit.* referencia en p. 184.

amistades". Estas características difieren notablemente de los aspectos señalados por Dalia cuando citaba el *individualismo y competitividad*, tal como hemos visto recientemente.

De las relaciones recién descritas podemos extraer, además, la modificación o amplificación en los intereses musicales de cada uno de los alumnos, tal como indican Hornillos y Martín Cabello cuando argumentan *que los gustos musicales no son libres, sino que están condicionados y adquirirán su sentido en el contexto social en el que tienen lugar a partir de los procesos de interacción producidos en su seno*<sup>392</sup>.

Como hemos observado, existe controversia al concretar el perfil de un músico según sea el contexto en el que se realiza, por lo que la investigación que hemos realizado en nuestro trabajo de campo sobre el alumnado, toma, si cabe, una mayor importancia, por lo que reflejamos a continuación, algunos de los frutos de dicho trabajo. En el caso de las colonias musicales la edad del alumnado que aquí reflejamos está comprendida entre los 6 y los 17 años. En cualquier caso, la edad media es de 13 años, aunque la moda se sitúa en los 14 años, con el 14,7% de respuestas.

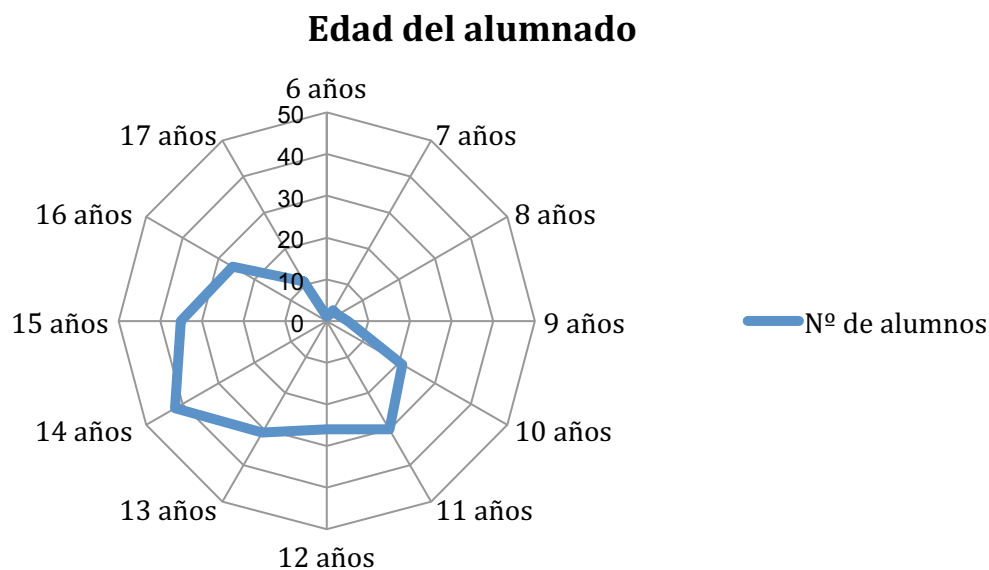


FIGURA 4.50. Edad del alumnado

<sup>392</sup> HORMIGOS, J. y MARTÍN CABELLOS, A. (2004). La construcción de la identidad juvenil a través de la música. En *RES*, nº 4, pp. 259-270, referencia en p. 263.

La mayoría del alumnado en unas colonias musicales es de género femenino, en concreto el 62,8% (n = 147), mientras que el 37,2% (n = 87) es de género masculino. Este dato, si lo comparamos con las enseñanzas musicales durante el curso lectivo, magnifica aún más las diferencias en las colonias, ya que el porcentaje en dichas enseñanzas se sitúa, según estudios del curso 2011-2012, en un 46,9% de hombres y un 53,1% de mujeres<sup>393</sup>.

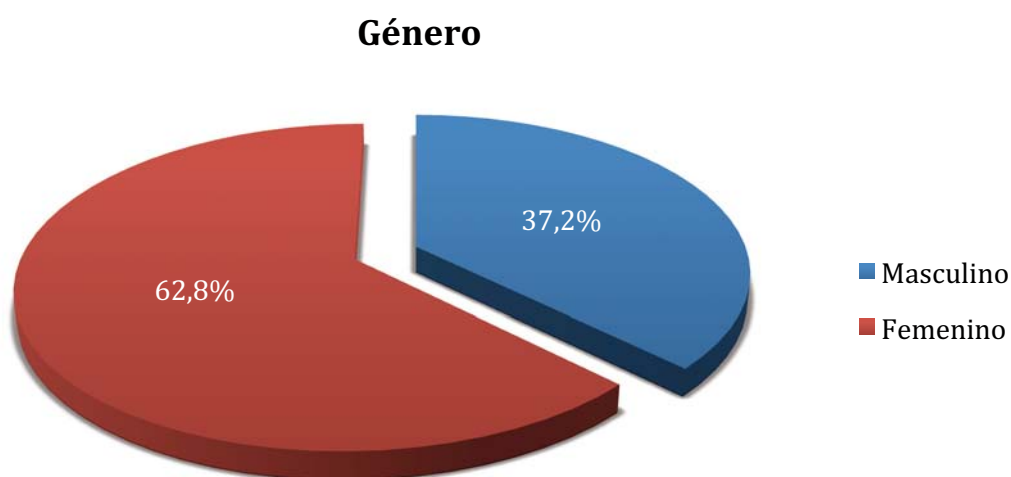


FIGURA 4.51. Género del alumnado

Respecto al contexto familiar del alumnado, observamos que el 22,3% (n = 46) del mismo no tiene hermanos, el 53,5% (n = 110) tiene un hermano, el 19,4% (n = 40) tiene dos hermanos, el 3,8% (n = 8) tiene tres hermanos y el 1% (n = 2) del alumnado tiene cinco hermanos. Tanto la media como la moda se establecen en, aproximadamente, 1 hermano.

<sup>393</sup> Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012). *Op. cit.* referencia en p. 4.

### Número de hermanos del alumnado

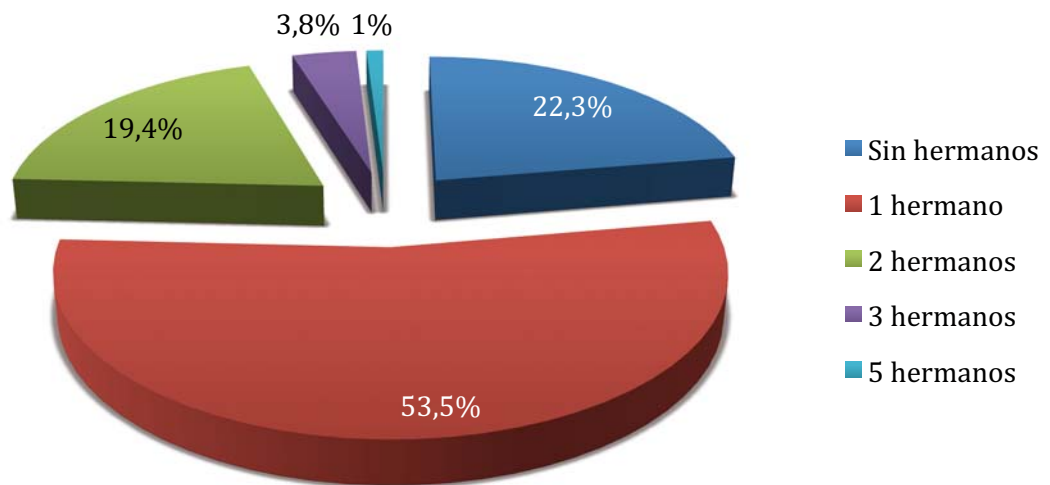


FIGURA 4.52. Número de hermanos del alumnado

Centrándonos en la residencia habitual del alumnado, observamos como el 37,6% (n = 77) vive en una pequeña ciudad, el 29,3% (n = 60) vive en un pueblo, el 28,8% (n = 59) vive en una gran ciudad y el 4,3% (n = 9) vive a las afueras de una ciudad.

### Residencia habitual del alumnado

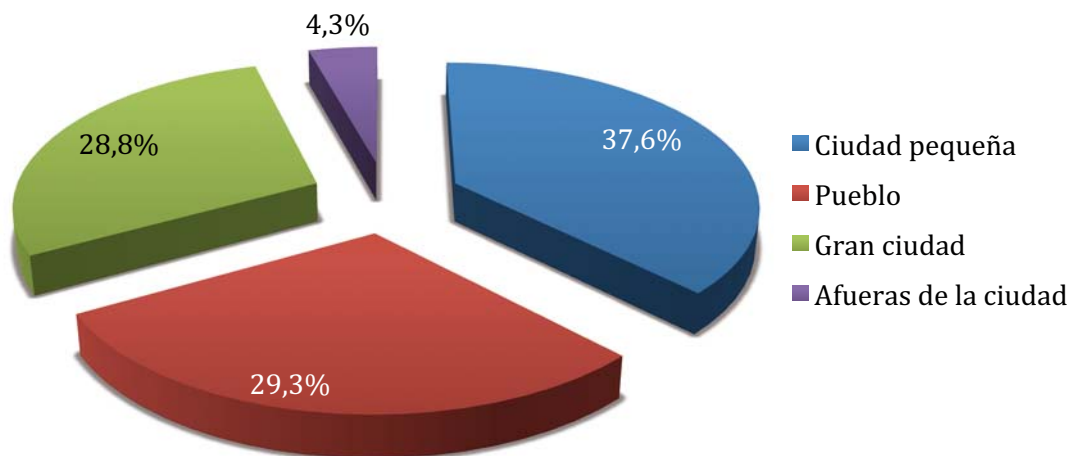


FIGURA 4.53. Residencia habitual del alumnado

Las siguientes preguntas referidas al nivel de estudios de los progenitores, así como el empleo que desarrollan los mismos, nos permite calcular el nivel

socioeconómico familiar en base a los criterios establecidos por Hollingshead<sup>394</sup>. El nivel socioeconómico familiar promedio fue medio ( $M = 33$ ,  $DT = 11$ , rango 9-61), el 4,2% ( $n = 10$ ) eran de nivel socioeconómico alto, el 29,9% ( $n = 70$ ) NSE medio-alto, el 21,4% ( $n = 50$ ) NSE medio, el 21,4% ( $n = 50$ ) NSE medio-bajo, y el 9,4% ( $n = 22$ ) NSE bajo, y carecemos de esa información en el 13,7% ( $n = 32$ ) de la muestra.

### Nivel socioeconómico familiar

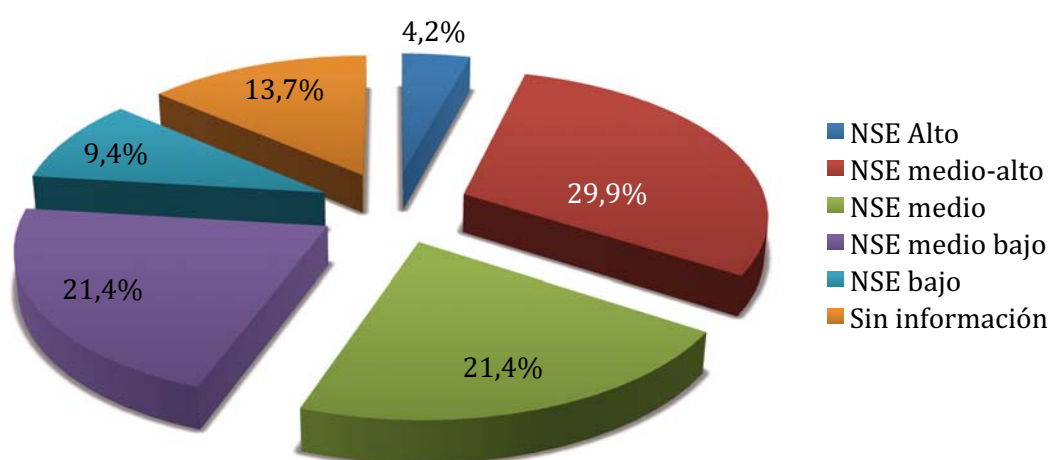


FIGURA 4.54. Nivel socioeconómico familiar

Respecto al instrumento musical principal, este dato está muy repartido. El instrumento predominante corresponde a teclado, en concreto al piano, con un 32,1% ( $n = 75$ ) de alumnos que estudian dicho instrumento. El 23,1% ( $n = 54$ ) del alumnado estudia instrumentos pertenecientes a la familia de viento madera, mientras que el 3,8% ( $n = 9$ ) lo hacen con instrumentos propios del viento metal. El 18,3% ( $n = 43$ ) son instrumentistas que estudian instrumentos propios de la cuerda pulsada, mientras que el 15% ( $n = 35$ ) hacen lo propio con instrumentos de cuerda frotada. El 4,7% ( $n = 11$ ) del alumnado estudia principalmente instrumentos de percusión. Finalmente, sólo el 3% ( $n = 7$ ) del alumnado, manifestó que su instrumento principal era la voz.

<sup>394</sup> HOLLINGSHEAD, A. A. (1975). *Four-factor index of social status*. New Haven: Yale University.

### Instrumento principal

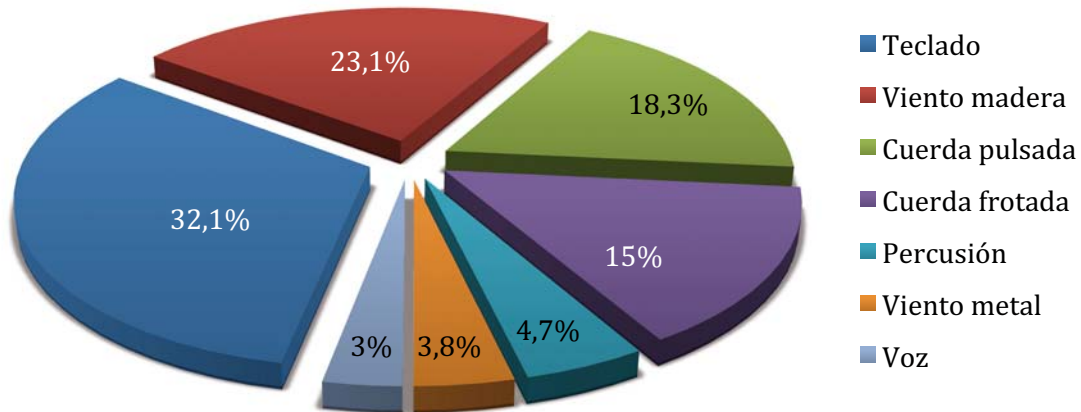


FIGURA 4.55. Instrumento principal del alumnado

En lo que se refiere al centro en el que estudian dicho instrumento principal, la mayoría del alumnado, un 62,3% (n = 146) estudia en una escuela de música durante el curso lectivo, mientras que el 24,8% (n = 58) de los participantes lo hacen en un conservatorio. El 7,7% (n = 18) de los encuestados estudia con un profesor particular mientras que el 2,6% (n = 6) son autodidactas. Finalmente, el 2,6% (n = 6) ofreció “otras” respuestas que incluían “aulas de cultura”, “actividades extraescolares en el colegio” y “cau”.

### Centro de estudio

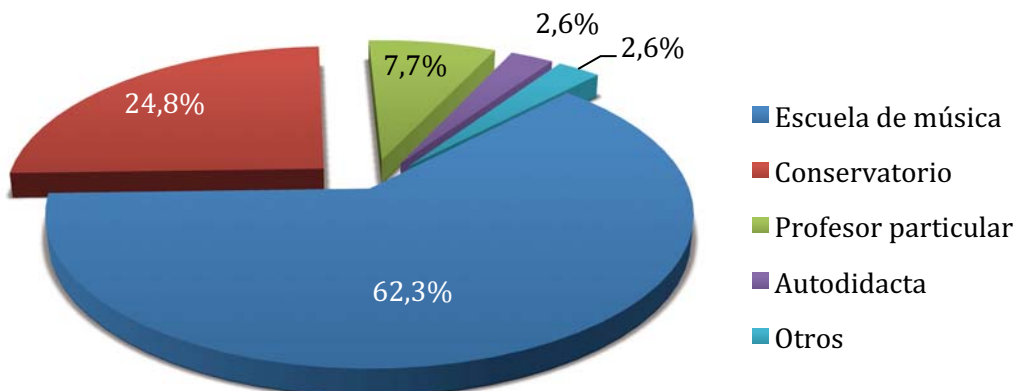


FIGURA 4.56. Centro de estudio del instrumento principal

Tal como reflejamos a continuación, la experiencia en el estudio de dicho instrumento principal del alumnado se inclina claramente hacia la horquilla que

se forma entre los 3 y los 7 años. En cualquier caso, la media es de poco más de cinco años mientras que la moda es de 4 años.

### Años de estudio del instrumento principal

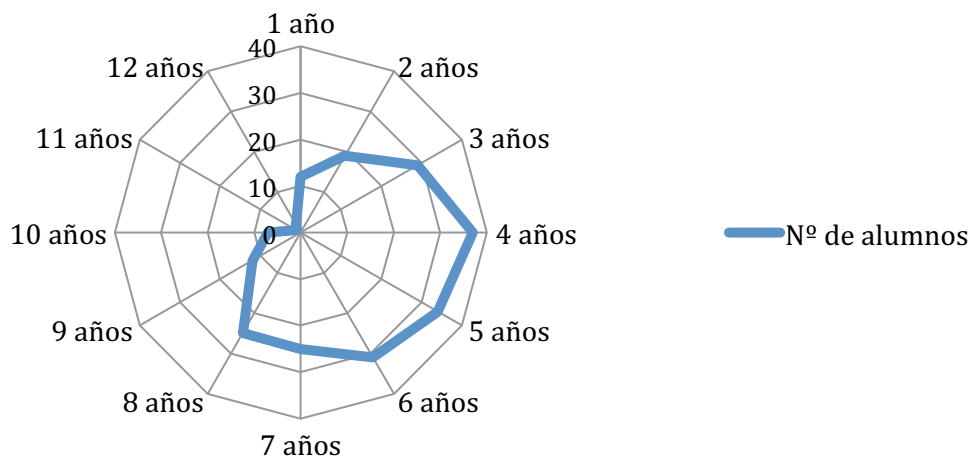


FIGURA 4.57. Años de estudio del instrumento principal

La mayoría del alumnado, el 88,5% ( $n = 207$ ), acudió a las colonias musicales con su instrumento principal, a pesar de lo cual otra parte significativa, el 11,5% ( $n = 27$ ) lo hizo con su segundo instrumento. Así pues, de los que no acudieron con su instrumento principal, el 4,3% ( $n = 10$ ) lo hizo para estudiar voz, el 2,6% ( $n = 6$ ) algún instrumento de la familia de teclado, mientras que el 2,1% ( $n = 5$ ) de la familia de cuerda frotada y el 1,7% ( $n = 4$ ) de la familia de viento madera. En menor porcentaje, el 0,4% ( $n = 1$ ) del alumnado lo hizo con algún instrumento de viento metal mientras que otro 0,4% ( $n = 1$ ) lo hizo con algún instrumento de percusión.

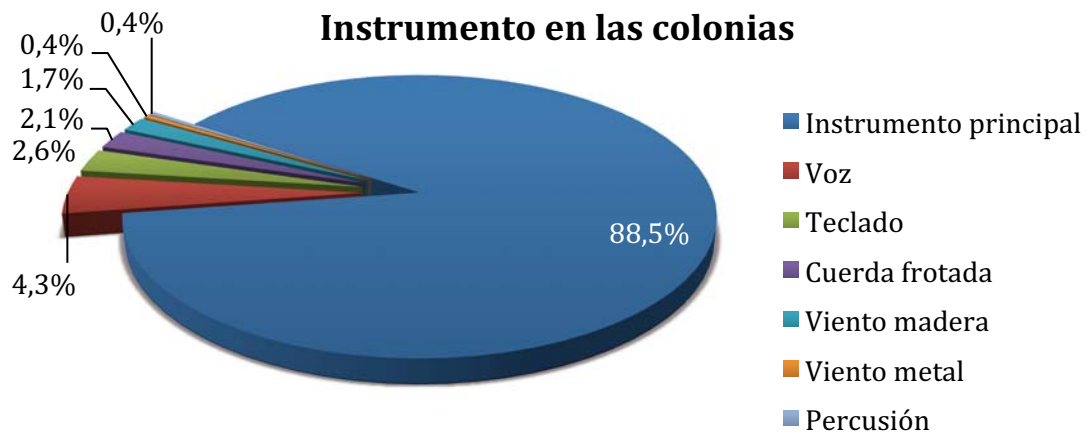


FIGURA 4.58. Instrumento con el que acudió a las colonias

La siguiente pregunta estaba dirigida al alumnado que acudió con su segundo instrumento a las colonias musicales. En este caso, el 56,6% ( $n = 15$ ) del mismo estudia dicho instrumento en una escuela de música, mientras que el 11,1% ( $n = 3$ ) lo hace en el conservatorio. El 7,4% ( $n = 2$ ) corresponde a alumnado que estudia dicho instrumento secundario con un profesor particular, mientras que el mismo porcentaje lo hace de forma autodidacta. Finalmente, el 18,5% ( $n = 5$ ) del alumnado contestó la casilla correspondiente a otros, identificándose respuestas como “familiares”, “actividades del colegio” o “*cau*”.

### Centro de estudio del segundo instrumento

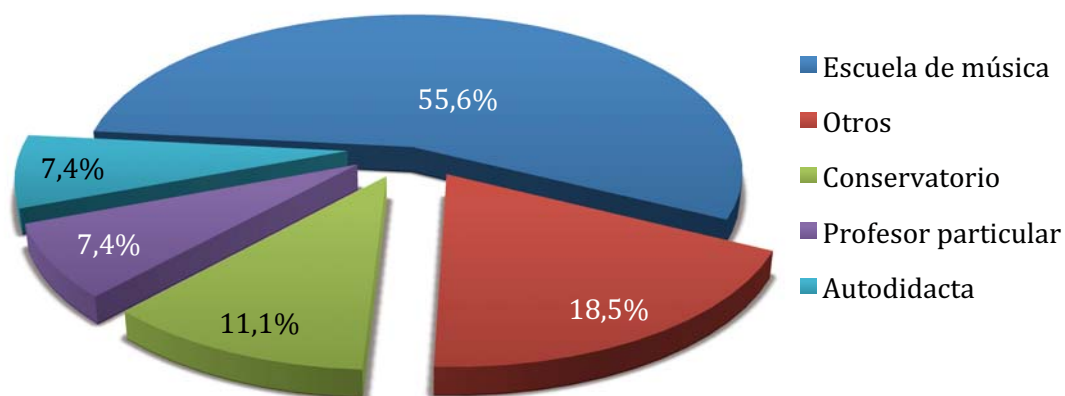


FIGURA 4.59. Centro de estudio del segundo instrumento



Respecto a la experiencia con dicho segundo instrumento, el alumnado tiene una experiencia media de poco más de dos años y medio, mientras que la moda se sitúa en dos años.

### Años de estudio del instrumento secundario

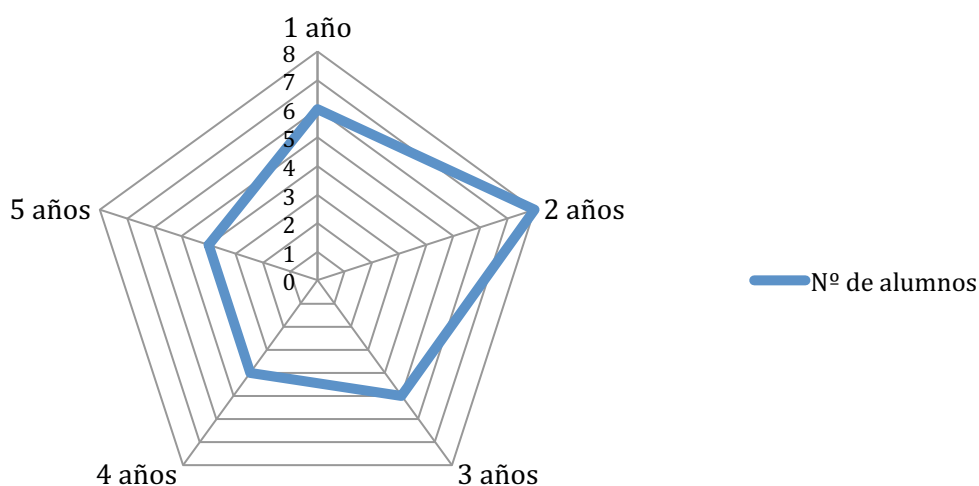


FIGURA 4.60. Años de estudio del instrumento secundario

En el caso de las colonias musicales, la mayoría del alumnado, el 65,5% ( $n = 153$ ), tocan habitualmente en grupos, mientras que el 34,5% ( $n = 81$ ) restante no lo hace.

### Toca en grupos habitualmente

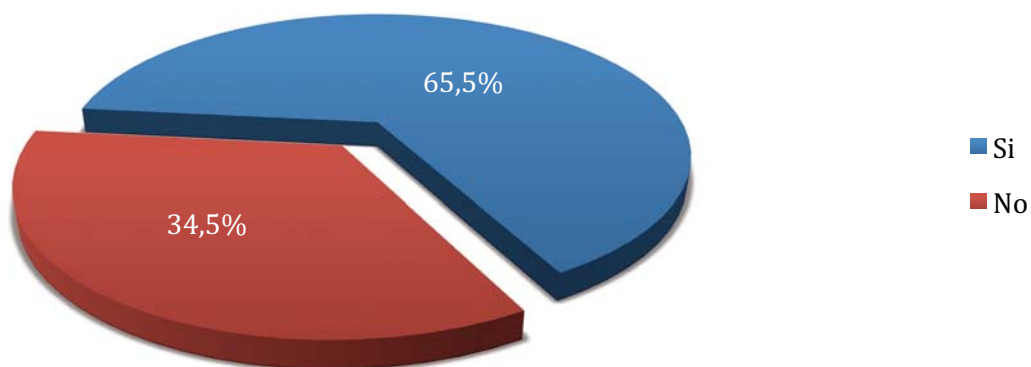


FIGURA 4.61. Toca en grupos habitualmente

La siguiente pregunta estaba dirigida al alumnado que contestó afirmativamente que tocaba en grupos habitualmente, de los cuales el 39,7% (n = 60) lo hacían en grupos de música moderna, el 31,8% (n = 48) en grupos de música clásica, y el 24,5% (n = 37) contestó que tocaban en uno o más grupos de diversos estilos. Finalmente, el 2% (n = 3) lo hacía en grupos de música tradicional y otro 2% (n = 3) marcaron la casilla referente a “otros”.

### Estilo de música que tocan habitualmente

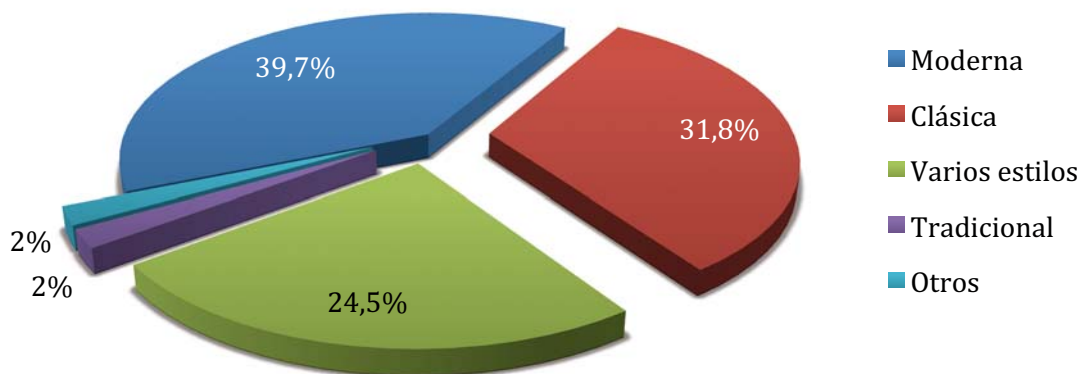


FIGURA 4.62. Estilo de música que tocan habitualmente

Como podemos observar, la mayoría del alumnado cuestionado, el 93,5% (n = 218), estaba en clases colectivas durante las colonias, mientras que el 3,9% (n = 10) lo hacía en clases individuales y el 2,6% (n = 6) en clases tanto colectivas como individuales.

### Tipología de clase

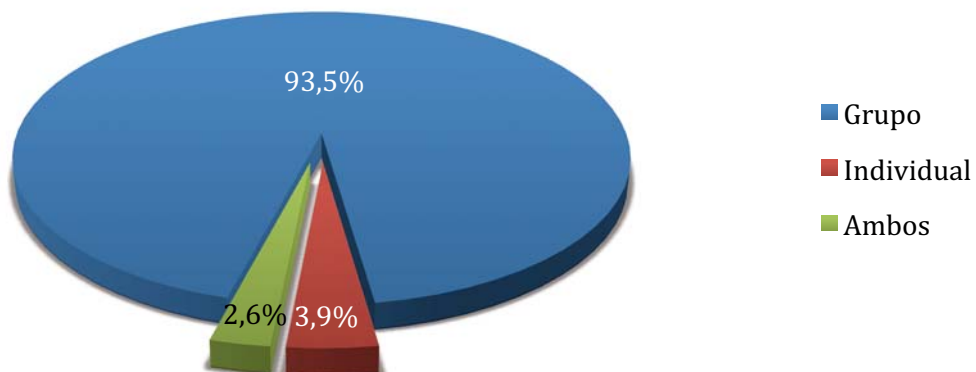


FIGURA 4.63. Tipología de clase en las colonias

Tal como reflejamos en la siguiente tabla, el alumnado cuestionado estaba en clases muy diversas, destacando la clase o grupo de pianos y el combo de música moderna.

Grupo o clase en la que estaba	Nº de alumnos
Pianos	46
<i>Combo</i>	43
Orquesta	30
Cámara	25
<i>Big band</i>	16
Guitarras eléctricas	11
Banda	10
Voz	10
Flautas	9
Saxos	7
Teatro Musical	7
Vientos	7
Guitarras clásica	6
Violines	3
Sensibilización	2
Percusión	1

TABLA 4.6. Grupo o clase en el que estaba en las colonias

A pesar de que hay alumnos que llevan asistiendo más de 9 años a las colonias musicales, la mayoría se sitúa en torno al año o los dos años. En cualquier caso, la media es de dos años y la moda de uno.

### Años asistiendo a colonias musicales

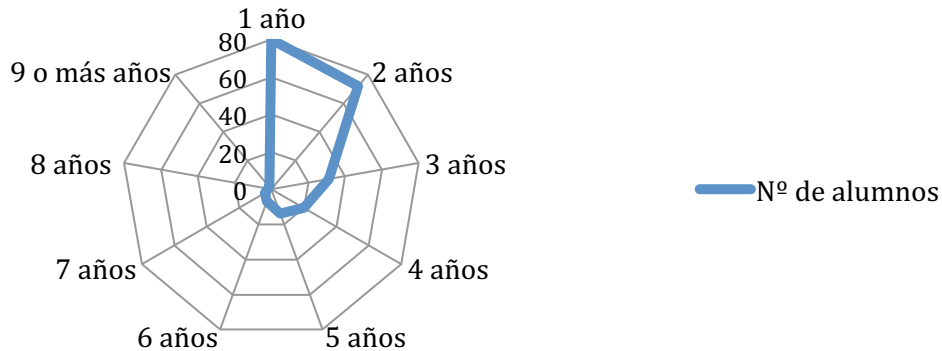


FIGURA 4.64. Años asistiendo a colonias musicales

Respecto a la participación en otros tipos de colonias o campamentos, la mayoría del alumnado, el 63,9% (n = 150) ha asistido alguna vez a otra tipología, mientras que el 36,1% (n = 84) no lo ha hecho nunca.

### Asistencia a otros tipos de colonias o campamentos

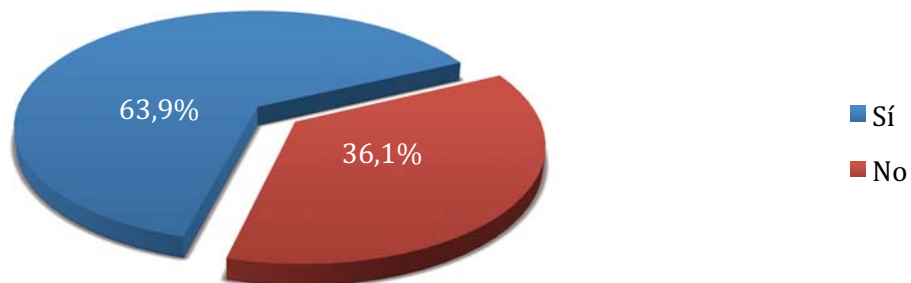


FIGURA 4.65. Asistencia a otros tipos de colonias o campamentos

La siguiente pregunta estaba dirigida al alumnado que había participado en otras colonias o campamentos, ya que se les pedía, a través de respuesta abierta, especificar a qué colonias o campamentos había asistido. A pesar de ser una respuesta abierta, todos los comentarios del alumnado se engloban en las siguientes respuestas: el 25% (n = 38) ha asistido a colonias o campamentos de idiomas, el 22,3% (n = 33) lo ha hecho a tipologías relacionadas con el deporte, y con el mismo porcentaje a tipologías relacionadas con el *cau/scout*. Otro 22,3% (n = 33) del alumnado ha asistido a varios campamentos o colonias de diferentes

tipologías y el 8,1% (n = 13) del alumnado ha asistido a colonias o campamentos de alguna otra orientación artística, como es el caso del cine o el teatro.

### Tipología de colonias o campamentos

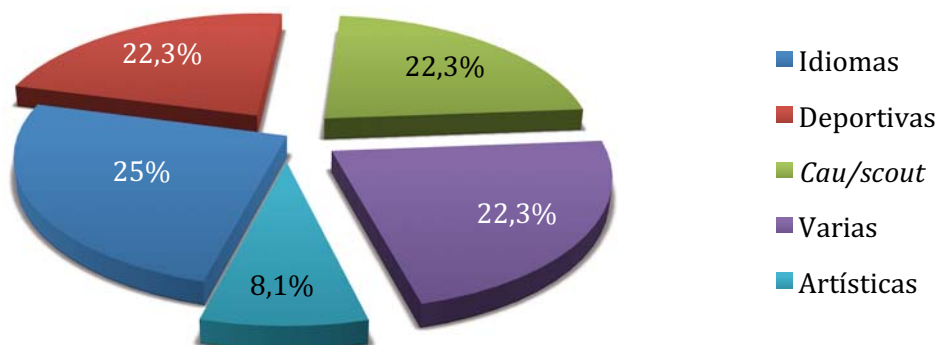


FIGURA 4.66. Tipología de colonias o campamentos

La siguiente pregunta iba dirigida al alumnado que había asistido anteriormente a colonias musicales, ya que se les pedía contestar si mantenían el contacto con sus compañeros durante el curso lectivo. Como podemos observar, el 49,4% (n = 76) mantiene dicho contacto “a menudo” con sus compañeros de las colonias musicales fuera de las mismas, mientras que el 20,8% (n = 32) manifiesta que ese contacto se produce “a diario”. El 24,6% (n = 38) de los cuestionados afirma mantener contacto exclusivamente “alguna vez” y, finalmente, un 5,2% (n=2) “nunca” mantiene dicho contacto.

### Contacto con los compañeros

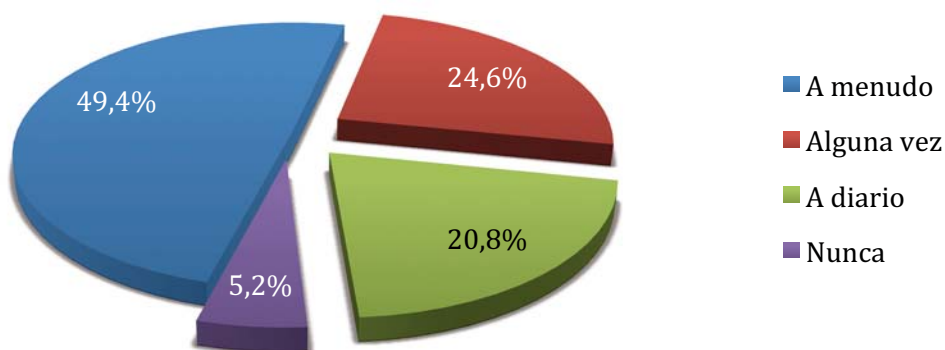


FIGURA 4.67. Mantiene el contacto con sus compañeros

En el caso del alumnado que estaba en clases colectivas durante las colonias, se les pidió calificar las relaciones con sus compañeros de grupo durante dichas colonias. Como podemos observar, la mayoría, el 59,6% (n = 133), calificó su relación como “muy buena”, mientras que el 33,6% (n = 75) lo hizo como “buena” y el 6,8% (n = 15) como “normal”. A pesar de que existía la respuesta “mala” y “muy mala”, ninguna de las dos fue señalada por el alumnado.

### Relación con los compañeros de grupo instrumental

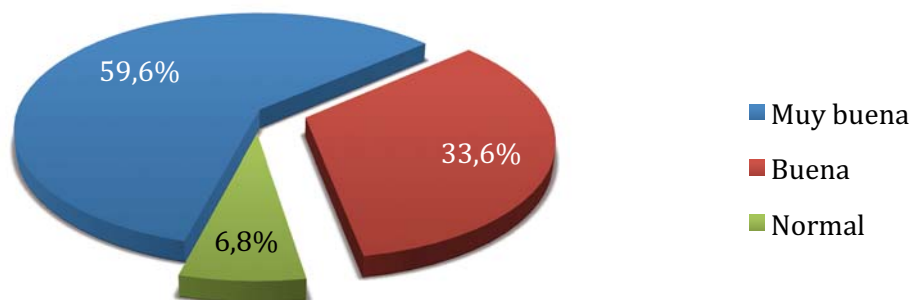


FIGURA 4.68. Relación con los compañeros de grupo instrumental

Respecto a la relación con el resto de compañeros de la colonia la mayoría de los cuestionados, el 60,8% (n = 141), califica su relación el resto de miembros del alumnado de la colonia como “muy buena”, mientras que el 34,5% (n = 80) piensa que su relación con el resto es “buena”, el 4,3% (n = 10) “normal” y el 0,4% (n = 1) la califica de “mala”.

### Relación con los compañeros de la colonia

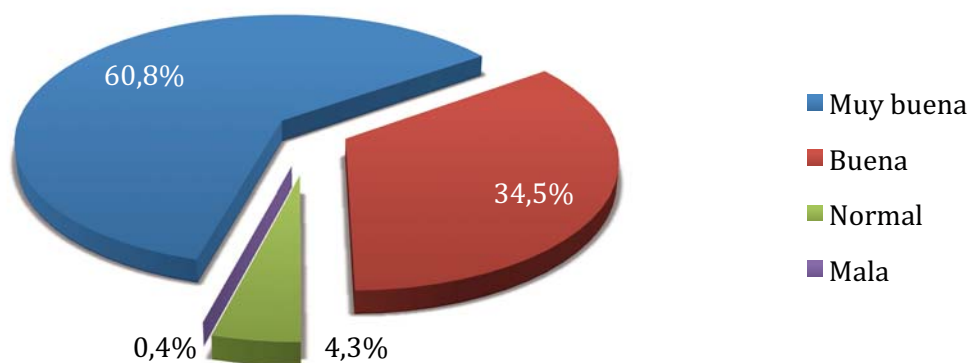


FIGURA 4.69. Relación con los compañeros de la colonia

Como reflejamos en la siguiente figura, la mayoría del alumnado, el 58,2% (n = 135), considera como “muy buena” la relación con su profesor, mientras que el 31,5% (n = 73) la califica “buena” y el 10,3% (n = 24) la considera “normal”.

### Relación con su profesor

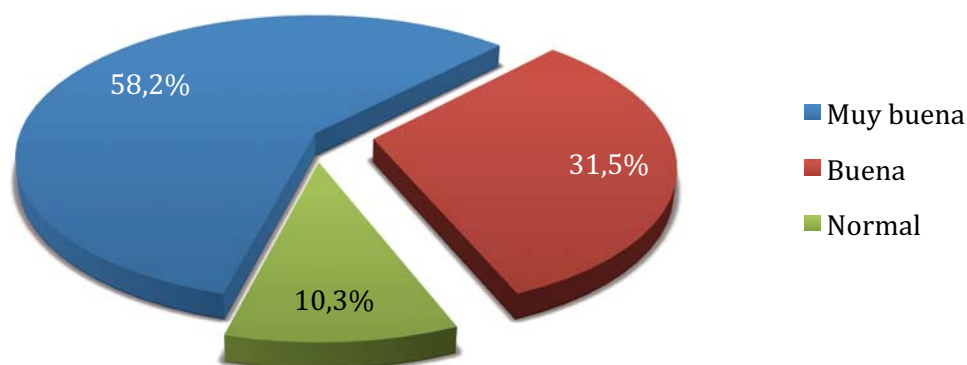


FIGURA 4.70. Relación con su profesor de grupo

El siguiente ítem estaba orientado a conocer la opinión del alumnado sobre su relación con el resto del profesorado de la colonia, a la cual 34,1% (n = 79) la califica como “muy buena”, el 47,4% (n = 110) como “buena”, el 18,1% (n = 42) la considera “normal” y el 0,4% (n = 1) la califica como “mala”.

### Relación con el resto del profesorado

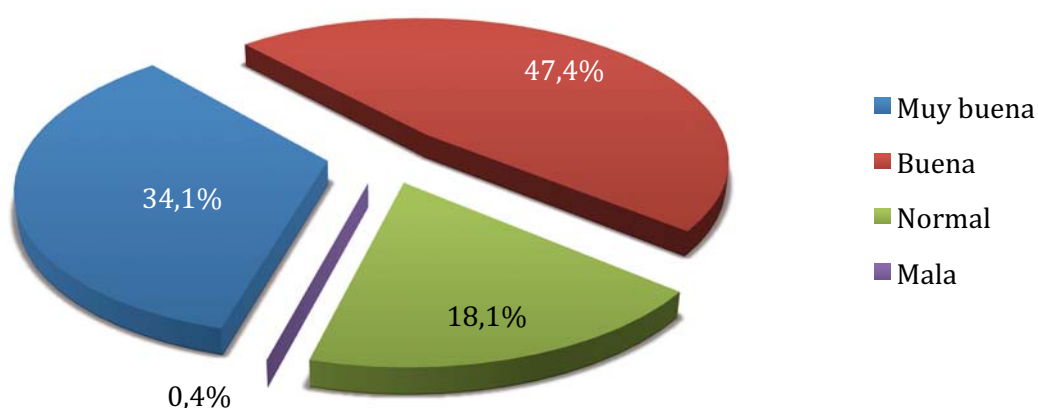


FIGURA 4.71. Relación con el resto del profesorado

Respecto a la relación con los monitores el 44,8% (n = 104) del alumnado califica de “muy buena” su relación con los monitores de tiempo libre, mientras que el

42,8% (n = 99) lo hace de “buena”, el 11,6% (n = 27) de normal y el 0,8% (n = 2) la considera mala.

### Relación con los monitores

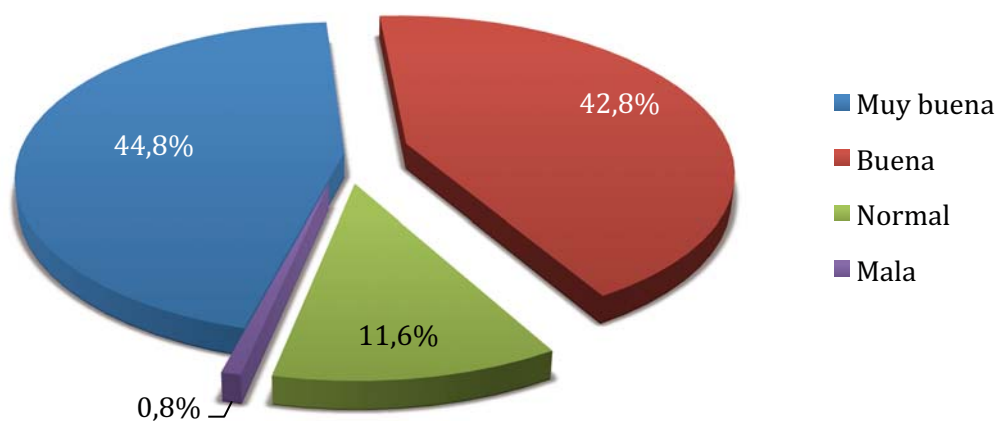


FIGURA 4.72. Relación con los monitores

Como podemos observar en la siguiente figura, la mayoría del alumnado, en concreto el 82,7% (n = 192), tiene intención de volver a participar en unas colonias musicales el siguiente año. El 13,4% (n = 31) de los cuestionados, en cambio no tiene intención de hacerlo, y el 3,9% (n = 9) marcó la casilla correspondiente a “No sabe o no contesta”.

### Intención de volver

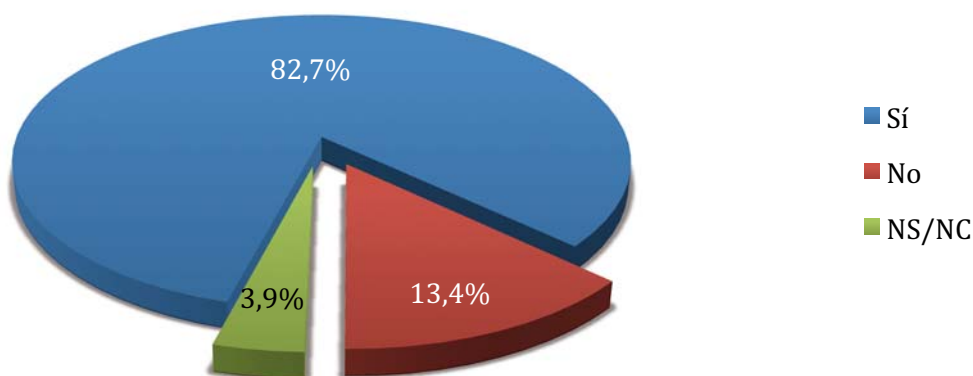


FIGURA 4.73. Intención de volver al año siguiente

La siguiente pregunta indagaba en las razones que tenían los alumnos respecto a su intención de volver o no al año siguiente. En este caso la respuesta era abierta,



a pesar de lo cual podemos agruparlas según la clasificación que aquí mostramos. Así pues, el 31,9% (n = 74) de los cuestionados dijo que tenían intención de volver al siguiente año argumentando “porque me gustan”. El 26,8% (n = 62) del alumnado consideraba como primordial los motivos personales a la hora de su decisión sobre la intención de acudir al siguiente año, mientras que el 2,6% (n = 6) consideraba más importante los motivos musicales a la hora de justificar su intención de volver el siguiente año. El 19,8% (n = 46) de los cuestionados ofreció respuestas que hacían referencia tanto a motivos personales como musicales a la hora de justificar su afirmación. En sentido contrario, el 6% (n = 14) aludió a motivos legales, haciendo referencias a la limitación de la edad, para justificar su decisión de no volver al año siguiente, mientras que el 4,3% (n = 10) consideraba que no volvería por motivos personales. El 8,6% (n = 20) de los cuestionados no justifico su respuesta, argumentando que no lo sabía o simplemente no contestando.

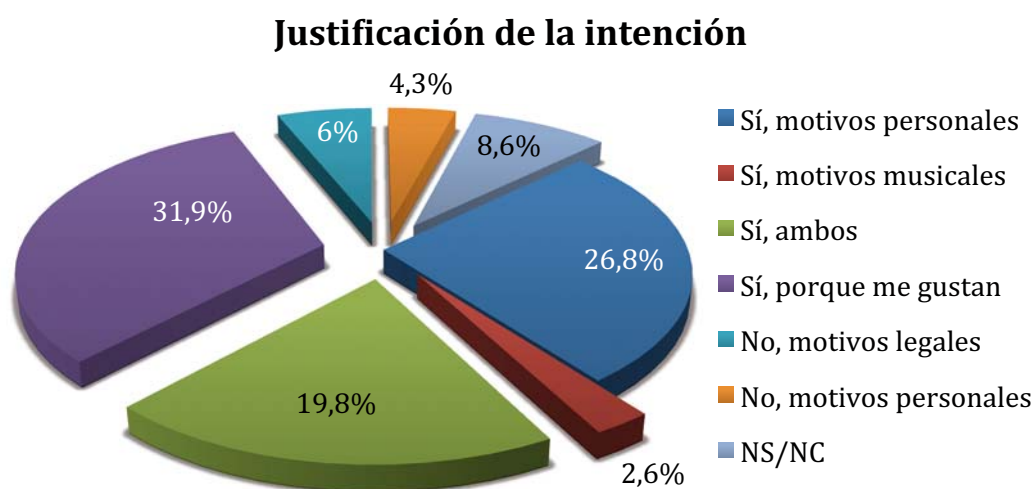


FIGURA 4.74. Justificación de la intención

La siguiente pregunta era, igualmente, abierta, a pesar de lo cual, todas las respuestas las podemos englobar en los factores que aquí reflejamos. De esta manera, el 41,4% (n = 96) del alumnado destacó factores personales, mientras que el 24,1% hizo alusión a factores musicales y el 27,6% (n = 64) de los encuestados ofreció respuestas que encajaban en ambos sentidos. El 6,9% (n = 16) de los cuestionados o bien no contestó o consideró que no sabía qué destacar de las colonias musicales.

### ¿Qué destacarías de las colonias?

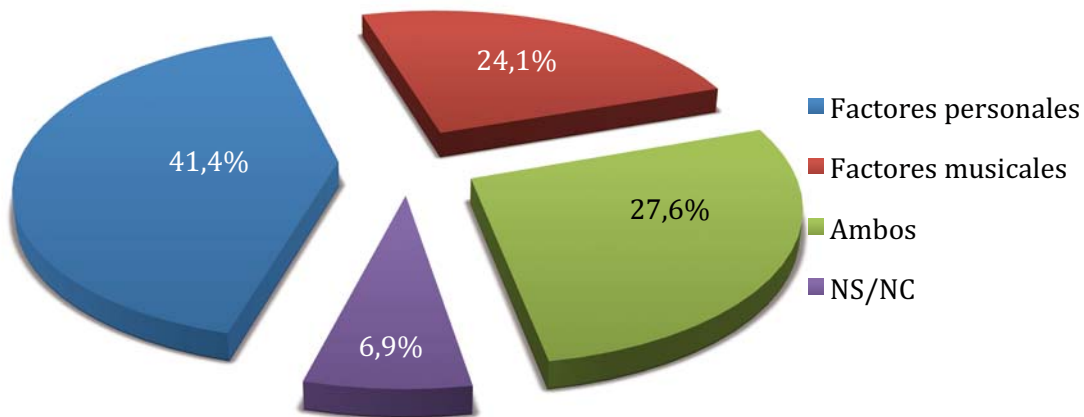


FIGURA 4.75. ¿Qué destacarías de las colonias?

La última pregunta de nuestro cuestionario daba la posibilidad al alumnado de contestar de forma abierta sobre cuál era su mejor recuerdo de las colonias musicales del 2012. Una vez más, dichas respuestas podían ser resumidas en las clasificaciones que aquí reflejamos, de forma que el 60,8% (n = 141) de los cuestionados aludió a recuerdos personales y el 18,1% (n = 42) lo hizo a motivos musicales. El 12,9% (n = 30) hizo referencia a recuerdos tanto personales como musicales, mientras que el 8,2% (n = 19) no contestó a esta pregunta o manifestó no saber elegir el mejor recuerdo.

### El mejor recuerdo de las colonias del 2012

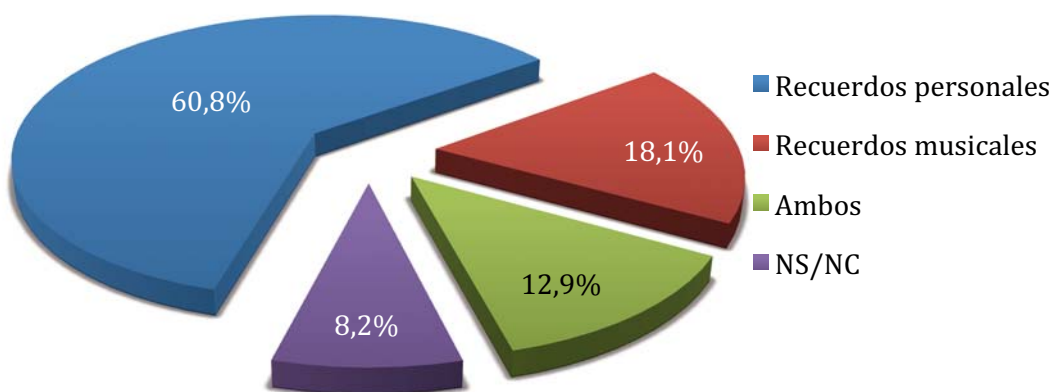


FIGURA 4.76. Mejor recuerdo de las colonias del 2012

Respecto a los cuestionarios que tienen como objetivo reflejar las competencias personales y sociales del alumnado en unas colonias musicales, de los múltiples datos relevantes de cara al conocimiento de dichas competencias, hemos decidido, por motivos de espacio, reflejar exclusivamente los datos más directos, sin hacer comparaciones entre las variables de los diferentes cuestionarios.

De esta forma, y en lo que se refiere a la autoestima, si describimos las puntuaciones de *la Escala de Autoestima de Rosenberg (RSES)*, tal como podemos observar en la siguiente figura, los 194 participantes que completaron dicho cuestionario, obtuvieron una puntuación global de 26,7 (SD = 2,0) lo que indicaría que se autodefinen como personas con una buena autoestima. En la siguiente figura reflejamos la autodefinición del alumnado sobre su autoestima



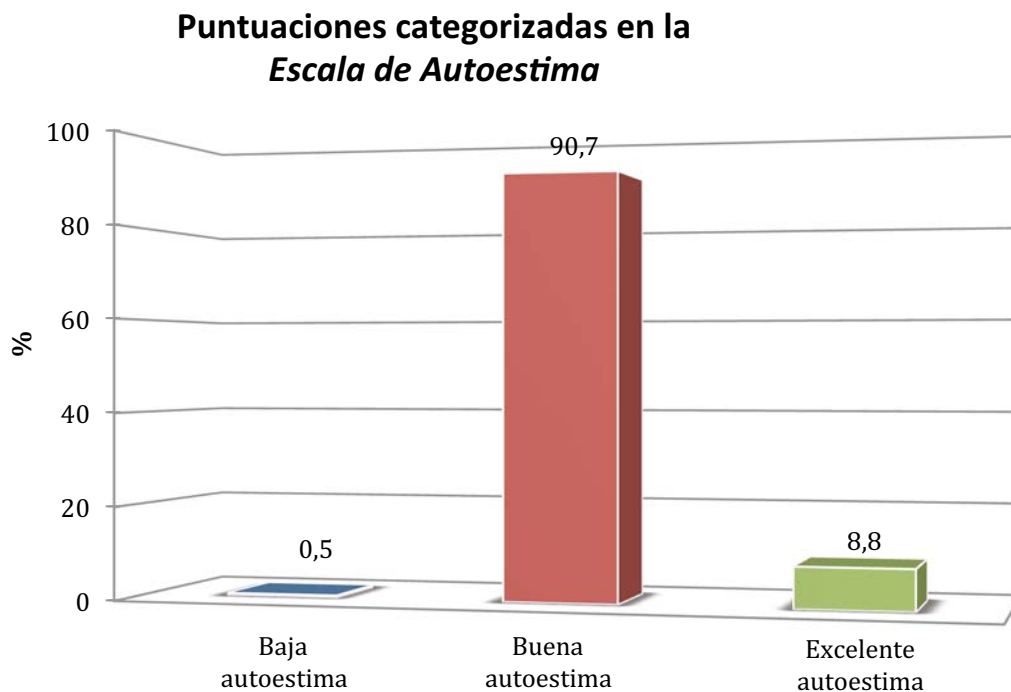
FIGURA 4.77. Puntuaciones directas de la *Escala de Autoestima*

En función de la clasificación de la puntuación obtenida, el 0,5% (n = 1) de los participantes muestra una autoestima baja; el 90,7% (n = 176) de los participantes señala que tiene una buena autoestima; y el 8,8% (n = 17) de los participantes mostraron una excelente autoestima.

Escalas del RSES	Frecuencia	Porcentaje
Baja autoestima	1	0,5
Buena autoestima	176	90,7
Excelente autoestima	17	8,8

TABLA 4.7. Descriptivo de la *Escala de Autoestima*

De esta tabla se deriva la siguiente figura

FIGURA 4.78. Puntuaciones categorizadas en la *Escala de Autoestima*

Si realizamos un análisis en función del género, observamos como, en general, los hombres presentan puntuaciones globales similares en RSES, media de 26,8 (SD = 2,1), a las mujeres, media 26,7 (SD = 1,9). En cualquier caso, tanto hombres como mujeres presentan una buena autoestima, diferencias que no fueron estadísticamente significativas entre ambos sexos ( $t = 0,381$ ,  $p = 0,704$ ).

Escala del RSES	Hombres (n = 77)		Mujeres (n = 117)		t <sup>a</sup>	p <sup>b</sup>
	Media	SD	Media	SD		
Índice global de autoestima	26,8	2,1	26,7	1,9	0,381	0,704
<b><sup>a</sup>t de Student (diferencias de medias)</b>						
<b><sup>b</sup>Significación estadística</b>						

TABLA 4.8. Diferencias de medias entre hombres y mujeres en *la Escala de Autoestima*

En función de la edad podemos observar como, en general, los menores de 13 años presentan puntuaciones similares en autoestima en el RSES, media de 26,5 (SD = 1,9), a las obtenidas por los mayores de 13 años, media 26,9 (SD = 2,0). Tanto los mayores como los menores, en conjunto, mostrarían buena autoestima, las diferencias entre ambos grupos no fueron estadísticamente significativas ( $t = -1,277$ ,  $p = 0,203$ ).

Escala del RSES	Menores de 13 años (n = 89)		Mayores de 13 años (n = 105)		t <sup>a</sup>	p <sup>b</sup>
	Media	SD	Media	SD		
Índice global de autoestima	26,5	1,9	26,9	2,0	-1,277	0,203
<b><sup>a</sup>t de Student (diferencias de medias)</b>						
<b><sup>b</sup>Significación estadística</b>						

TABLA 4.9. Diferencias de medias entre mayores y menores en *la Escala de Autoestima*

Realizando una diferenciación por estilo musical, esta vez teniendo en cuenta la música que cada alumno estudia y practica, en el caso de que marcaran la opción referente a la práctica de música grupal durante el curso lectivo, observamos como los instrumentistas con mayor autoestima son los que marcaron la opción "otros" en los cuestionarios, si bien la opción esta fue marcada por sólo 3 alumnos, por lo que no aporta una información relevante. En cambio, sí se puede observar como el alumnado que estudia música moderna habitualmente presenta mayores

índices de autoestima que los alumnos que estudian música clásica o ambos estilos.

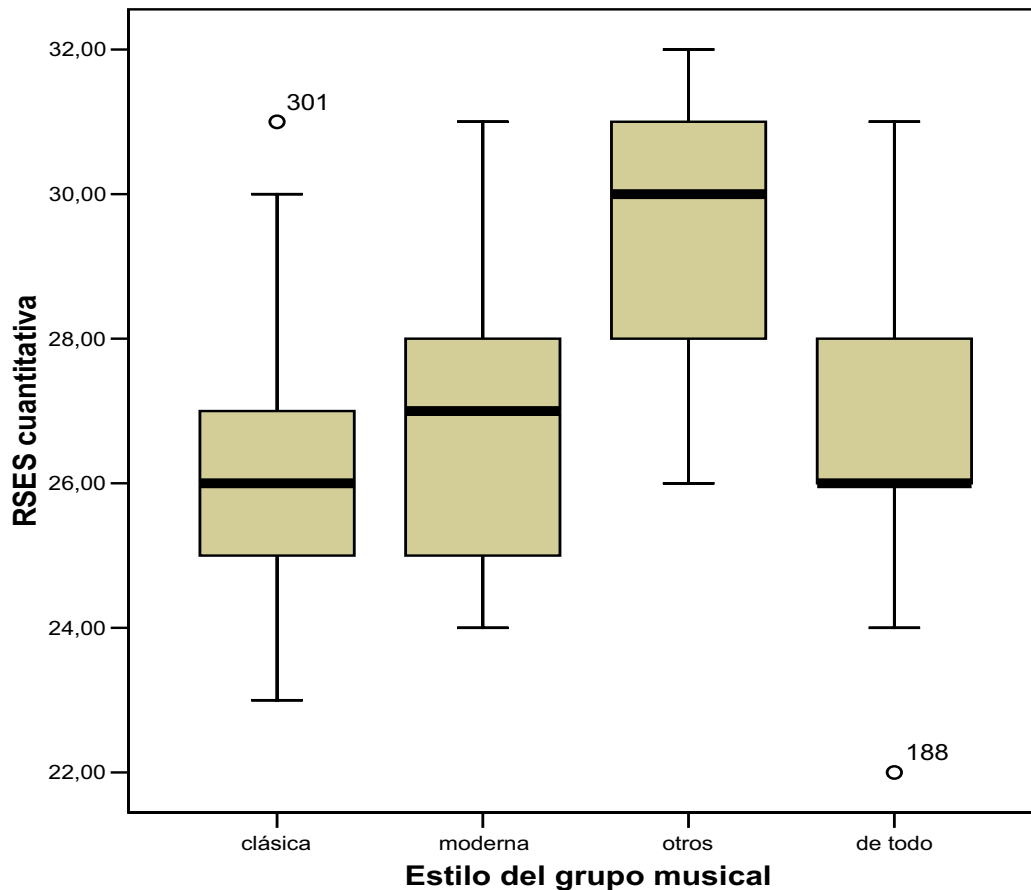


FIGURA 4.79. Correlación entre la autoestima y el estilo musical que estudia el alumnado

Centrándonos ahora en la descripción de las puntuaciones del **Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA)**, tal como podemos observar en el siguiente gráfico, los 182 participantes que cumplimentaron este cuestionario obtuvieron una puntuación global en el TECA de 48,21 (SD = 24,62) lo que indicaría que se autodefinen como personas con una buena capacidad de autorregulación emocional de cara a la empatía.

### Índice global en el *Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA)*

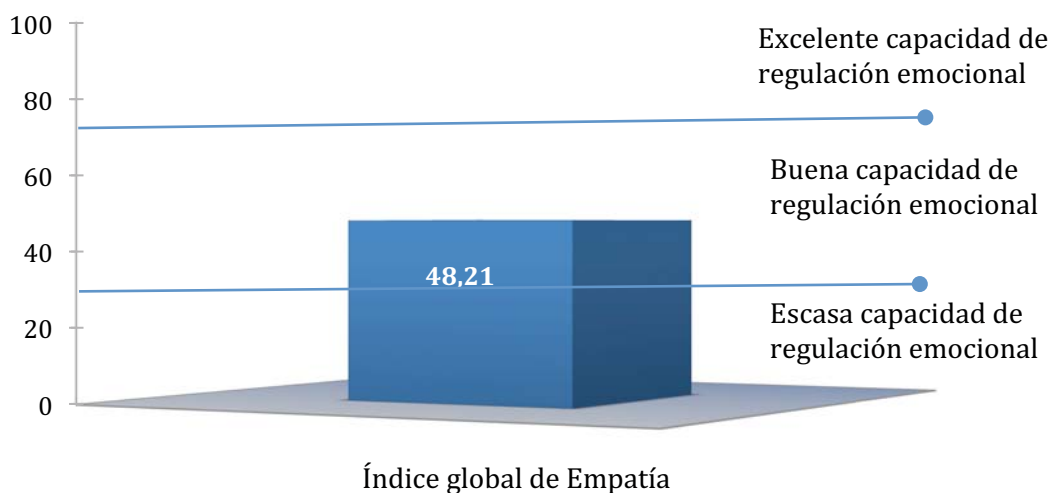


FIGURA 4.80. Índice global en el *Test de Empatía Cognitiva y Afectiva*

En el siguiente gráfico reflejamos como, en función de las escalas, los participantes obtuvieron un puntuación de 49,24 (SD = 27,37) en la escala de adopción de perspectiva; de 56,73 (SD = 25,75) en la escala de comprensión empática, de 44,98 (SD = 23,37) en la escala de estrés empático y de 44,85 (SD = 27,72) en la escala de alegría empática. En general, los participantes mostraron puntuaciones más altas en comprensión empática y adopción de perspectivas, lo cual indica una buena comprensión de las necesidades de los compañeros, así como una buena colaboración entre ellos.

### Puntuaciones centiles en las escalas del *Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA)*

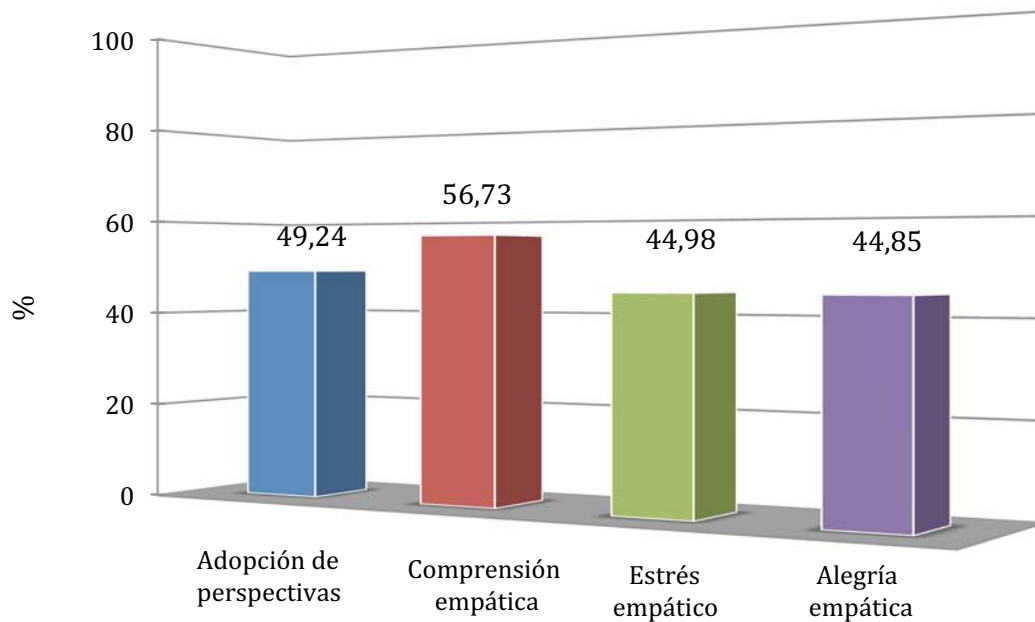


FIGURA 4.81. Puntuaciones centiles en las escalas del *Test de Empatía Cognitiva y Afectiva*

Si nos centramos en las diferencias en función del género, observamos como, en general, las mujeres presentan puntuaciones globales más altas en el TECA, media de 51,9 (SD = 25,2), que los hombres, media 41,9 (SD = 22,3). Las mujeres muestran mayor capacidad de regulación emocional que los hombres, diferencias que fueron estadísticamente significativas ( $t = -2,6969$ ,  $p = 0,008$ ).

En función de las escalas, los hombres obtuvieron puntuaciones que van desde 36,7 (SD = 25,4) en alegría empática, hasta 55,3 (SD = 26,7) en comprensión empática. Las puntuaciones de las mujeres oscilan entre 49,4 (SD = 27,9) en adopción de perspectiva, hasta 57,2 (SD = 25,2) en comprensión empática. Tanto los chicos como las chicas mostraron buena capacidad para reconocer y comprender los estados emocionales de los demás.

Se hallaron diferencias entre hombres y mujeres en estrés empático ( $U = -3,702$ ,  $p = 0,0001$ ), en alegría empática ( $t = -3,111$ ,  $p = 0,002$ ), y en el índice global de empatía ( $t = -2,696$ ,  $p = 0,008$ ), es decir, las mujeres mostraron más capacidad empática que los hombres pero, esta mayor capacidad daría lugar a una mayor



implicación en los problemas y circunstancias de los compañeros, tanto para lo bueno como para lo malo. Las chicas podrían experimentar mayor alegría por las cosas buenas que les suceden a sus amigos/as pero también sufrirían más con las cosas no tan buenas. No se hallaron diferencias entre ambos géneros en adopción de perspectiva y comprensión empática.

Escalas del TECA	Hombres (n = 68)		Mujeres (n = 114)		t <sup>a</sup>	p <sup>b</sup>
	Media	SD	Media	SD		
Adopción de perspectivas	48,8	26,5	49,4	27,9	-0,155	0,877
Comprensión empática	55,3	26,7	57,5	25,2	-0,553	0,581
Estrés empático	36,9	21,2	49,7	23,3	-3,702	0,0001
Alegría empática	36,7	25,4	49,6	28,1	-3,111	0,002
<b>Índice global de Empatía</b>	<b>41,9</b>	<b>22,3</b>	<b>51,9</b>	<b>25,2</b>	<b>-2,696</b>	<b>0,008</b>
<b><sup>a</sup> t de Student (diferencias de medias)</b>						
<b><sup>b</sup>Significación estadística</b>						

TABLA 4.10. Diferencias de medias entre hombres y mujeres en el *Test de Empatía Cognitiva y Afectiva*

Si concretamos aún más estos resultados y hacemos una correlación entre el instrumento que cada alumno estudia y su empatía, observamos como los menos empáticos son los instrumentistas de viento metal, mientras que los más empáticos son los vocalistas.

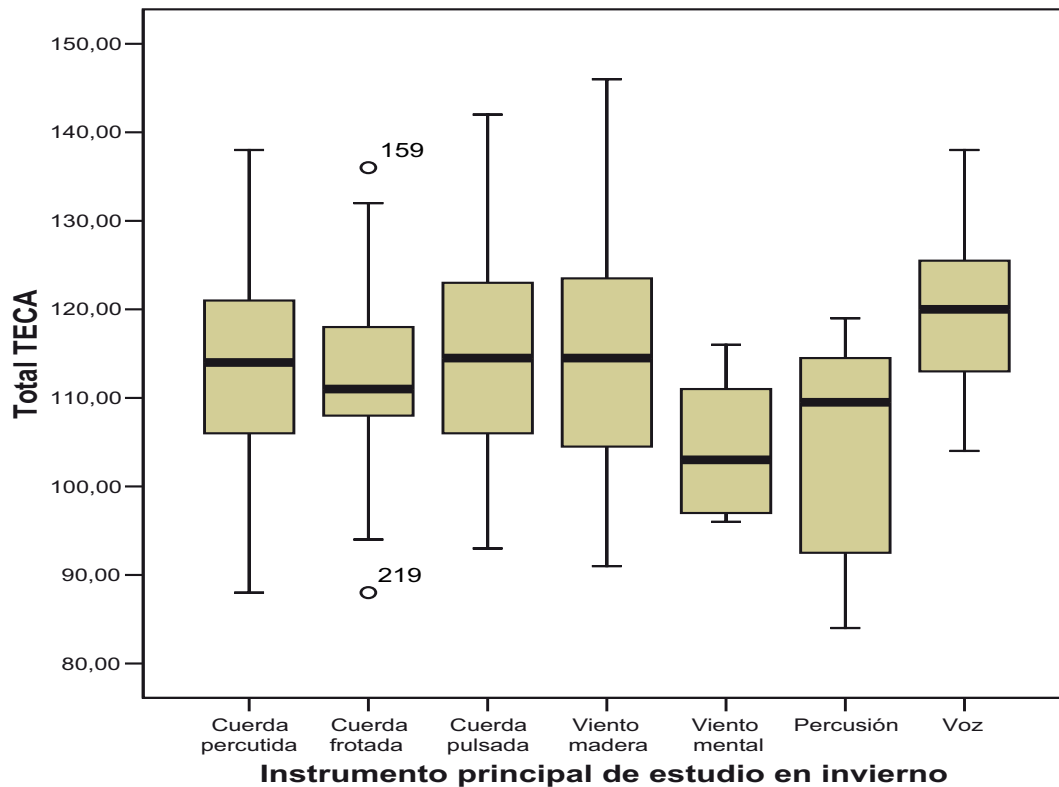


FIGURA 4.82. Correlación entre la empatía y el instrumento que estudia el alumnado

Respecto a la descripción de las puntuaciones del **Cuestionario de Creatividad (CREA)**, como podemos observar en la figura siguiente, los 196 participantes que participaron en el cuestionario, obtuvieron una puntuación global en el cuestionario de creatividad de 54,1 (SD = 25,1) lo que indicaría que son personas moderadamente creativas.



FIGURA 4.83. Puntuaciones directas del cuestionario de *Creatividad*

Tal como reflejamos en el siguiente gráfico, en función de la categorización de la puntuación obtenida, el 14,3% (n = 28) de los participantes muestran tener una baja creatividad; la mayoría de participantes, el 55,6% (n = 109) de los participantes indican tener una moderada creatividad; y el 30,1% (n = 59) presentan una excelente creatividad.

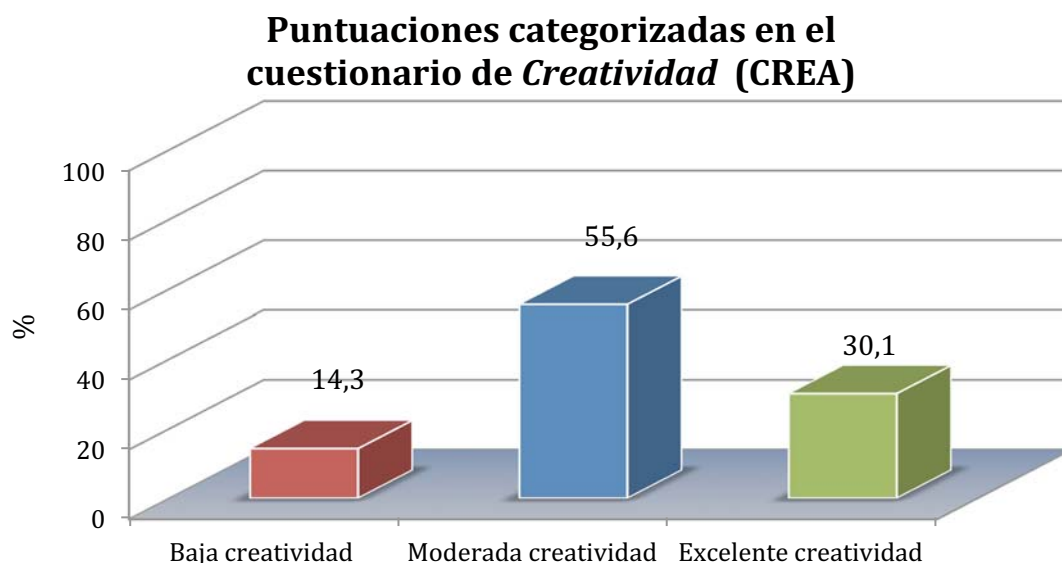


FIGURA 4.84. Puntuaciones categorizadas en el cuestionario de *Creatividad*

Si nos centramos en las diferencias en función del género, los hombres presentan puntuaciones moderadas en el cuestionario de creatividad, media de 53,0 (SD = 22,8), y las mujeres, media 54,8 (SD = 26,5). Hombres y mujeres muestran una puntuación similar en creatividad, diferencias que no fueron estadísticamente significativas ( $t = -0,491$ ,  $p = 0,694$ ).

Cuestionario CREA	Hombres (n = 78)		Mujeres (n = 118)		t <sup>a</sup>	p <sup>b</sup>
	Media	SD	Media	SD		
Creatividad	53,0	22,8	54,8	26,5	-0,491	0,694
<b><sup>a</sup>t de Student (diferencias de medias)</b>						
<b><sup>b</sup>Significación estadística</b>						

TABLA 4.11. Diferencias de medias entre hombres y mujeres en el cuestionario de *Creatividad*

Respecto a las diferencias en función de la edad, tal como podemos observar en la siguiente tabla, en general los menores de 13 años presentan puntuaciones globales similares en el cuestionario de creatividad, media de 51,6 (SD = 26,9), a las puntuaciones obtenidas por los mayores de 13 años, media 56,2 (SD = 23,3). Tanto los mayores como los menores, en conjunto, mostrarían una moderada creatividad, las diferencias entre ambos grupos no fueron estadísticamente significativas ( $t = -1,296$ ,  $p = 0,196$ ).

Cuestionario CREA	Menores de 13 años (n = 89)		Mayores de 13 años (n = 107)		t <sup>a</sup>	p <sup>b</sup>
	Media	SD	Media	SD		
Creatividad	51,6	26,9	56,2	23,3	-1,296	0,196
<sup>a</sup> t de Student (diferencias de medias)						
<sup>b</sup> Significación estadística						

TABLA 4.12. Diferencias de medias según edad en el cuestionario de *Creatividad*

Al analizar las respuestas del alumnado en función al grupo instrumental en el que participan durante el curso lectivo, en el caso de hacerlo, observamos como la creatividad es sensiblemente más alta en los alumnos que están involucrados en grupos de música clásica y en grupos que mezclan música clásica con moderna, que en el caso de los instrumentistas de grupos orientados exclusivamente a la música moderna.

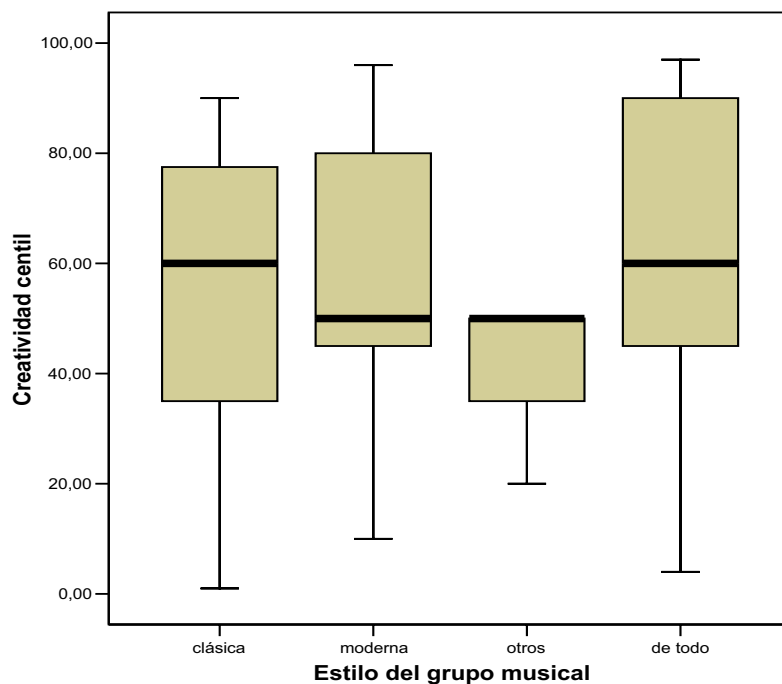


FIGURA 4.85. Correlación entre la creatividad y el estilo musical que estudia el alumnado

Concretando aún más estos resultados, observamos como los instrumentistas menos creativos son los de viento metal, y en cambio los más creativos son los vocalistas.

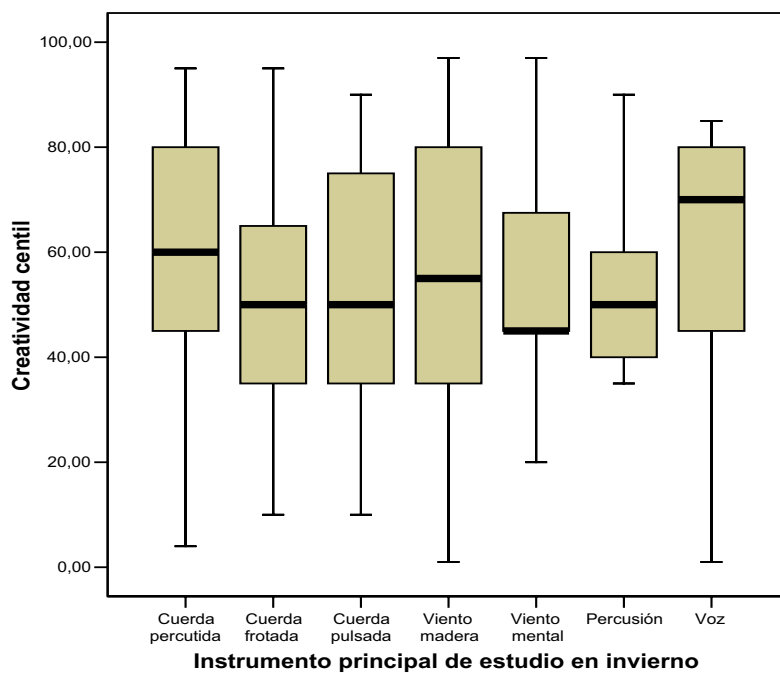


FIGURA 4.86. Correlación entre la creatividad y el instrumento que estudia el alumnado

Respecto a la descripción de las puntuaciones del *Inventario de Pensamiento Constructivo (CTI)*, como podemos observar en la figura siguiente, los 159 participantes obtuvieron una puntuación en el pensamiento constructivo global en el CTI de 51,30 (SD = 10,1) lo que indicaría que se autodefinen como personas con una buena inteligencia experiencial y emocional.

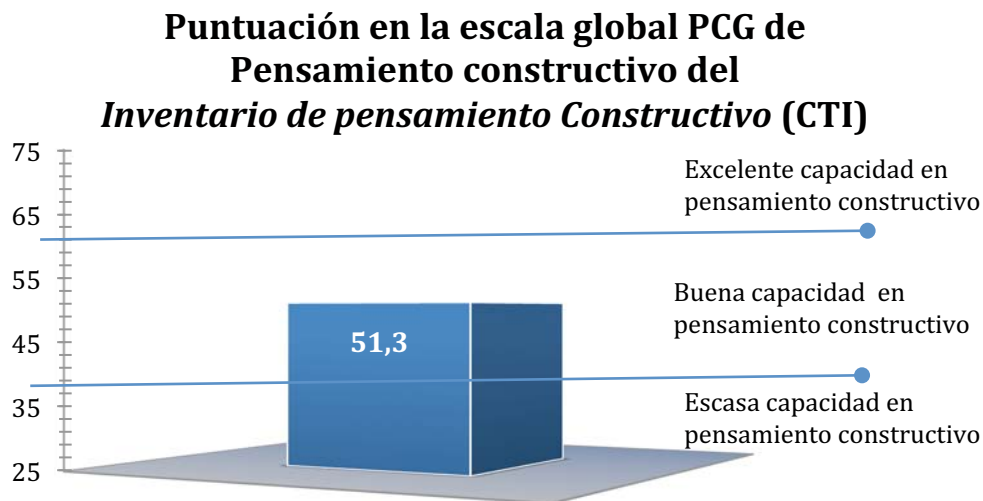


FIGURA 4.87. Puntuación en la escala global PCG de pensamiento constructivo del *Inventario de Pensamiento Constructivo*

Tal como reflejamos en la siguiente tabla, en función de las escalas generales, los participantes obtuvieron una puntuación de 49,88 (SD = 9,7) en la escala de afrontamiento emocional, de 51,03 (SD = 10,1) en la escala de afrontamiento conductual, de 48,32 (SD = 10,2) en la escala de pensamiento mágico, de 49,09 (SD = 11,4) en pensamiento categórico, de 53,81 (SD = 8,4) en pensamiento esotérico y de 53,31 (SD = 11,1) en la escala de optimismo ingenuo. En general, los participantes mostraron puntuaciones más altas en optimismo ingenuo, pensamiento esotérico y afrontamiento conductual, esto indicaría una tendencia a creer en fenómenos mágicos y supersticiones convencionales como la astrología y buenos o malos agüeros, tendencia a evitar realidades desagradables, y tendencia a ser optimistas, enfatizar lo positivo, entusiastas, enérgicos y fiables, rápidos en acción.

Escalas del CTI	Media	SD
<b>PCG. Pensamiento constructivo global</b>	<b>51,30</b>	<b>10,1</b>
<b>EMO. Afrontamiento emocional</b>	<b>49,88</b>	<b>9,7</b>
Aut. Autoestima	51,60	10,2
Tol. Tolerancia la frustración	48,61	8,9
Hip. Ausencia de hipersensibilidad	49,58	8,9
Sob. Capacidad de sobreponerse	48,93	9,4
<b>CON. Afrontamiento conductual</b>	<b>51,03</b>	<b>10,1</b>
Pos. Pensamiento positivo	51,86	10,7
Acc. Orientación a la acción	49,96	9,5
Res. Responsabilidad	49,74	10,3
<b>MAG. Pensamiento mágico</b>	<b>48,32</b>	<b>10,2</b>
<b>CAT. Pensamiento categórico</b>	<b>48,09</b>	<b>11,4</b>
Pol. Pensamiento polarizado	50,16	9,9
Sus. Susplicacia	49,24	12,0
Int. Intolerancia	46,65	9,0
<b>ESO. Pensamiento esotérico</b>	<b>53,81</b>	<b>8,4</b>
Par. Creencias paranormales	52,15	8,8
Irr. Creencias irracionales	54,3	8,6
<b>OPT. Optimismo ingenuo</b>	<b>53,31</b>	<b>11,1</b>
Exa. Optimismo exagerado	52,52	9,9
Est. Pensamiento estereotipado	52,10	10,3
Ing. Ingenuidad	52,79	10,0
<b>DES. Deseabilidad</b>	<b>52,66</b>	<b>9,5</b>
<b>VAL. Validez</b>	<b>48,77</b>	<b>8,2</b>

TABLA 4.12. Descriptivo de las puntuaciones T en el  
*Inventario de Pensamiento Constructivo*

En el siguiente gráfico observamos el resumen de las diferentes escalas

### Puntuaciones T en el *Inventario de Pensamiento Constructivo (CTI)*

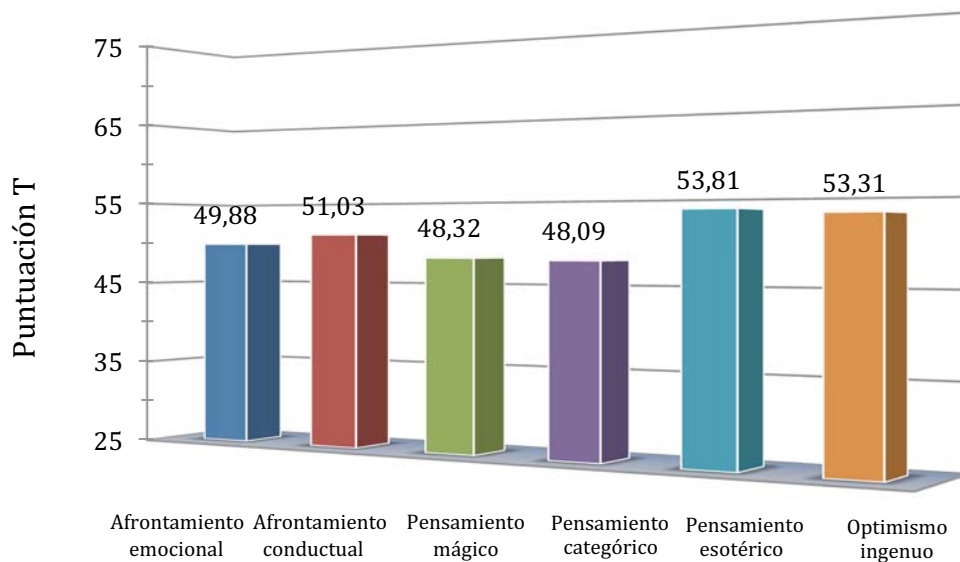


FIGURA 4.88. Puntuaciones T en el *Inventario de Pensamiento Constructivo*

En las escalas de validación del cuestionario, tanto en *deseabilidad* como en *validez*, los participantes obtienen puntuaciones que garantizan que se puedan interpretar las puntuaciones de forma fiable.

### Puntuaciones T en las escalas de validación del *Inventario de Pensamiento Constructivo*

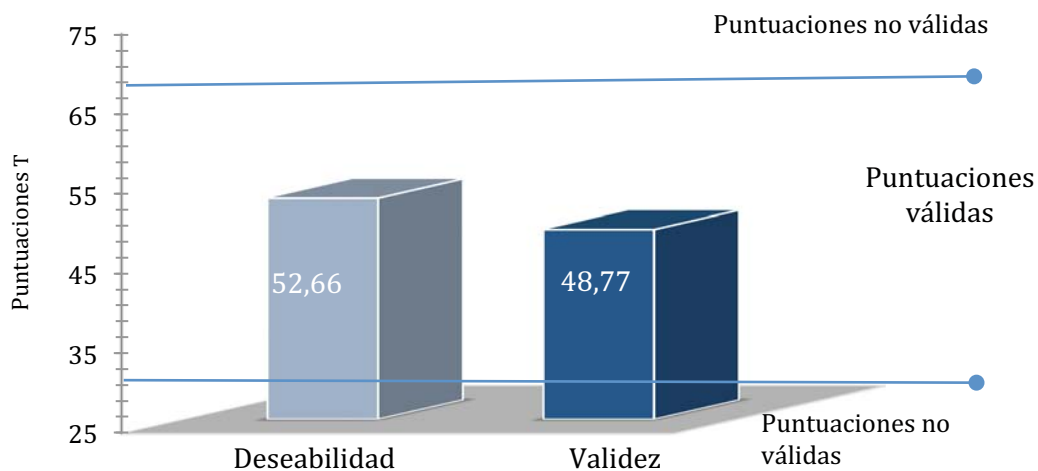


FIGURA 4.89. Puntuaciones T en las escalas de validación del *Inventario de Pensamiento Constructivo*



Si analizamos las diferencias en función del género, observamos como, en general, los hombres presentan puntuaciones globales en el pensamiento constructivo del CTI, media de 50,9 (SD = 10,9), y las mujeres, media 51,5 (SD = 9,6). Por tanto, las puntuaciones obtenidas por hombres y mujeres son muy similares, y no hay diferencias estadísticamente significativas aunque las mujeres muestren mayor capacidad de regulación emocional que los hombres, diferencias que fueron estadísticamente significativas ( $t = 0,351$ ,  $p = 0,726$ ), ambos grupos presentarían una buena inteligencia experiencial y emocional.

En función de las escalas, los hombres obtuvieron puntuaciones que van desde 49,1 (SD = 10,2) en afrontamiento emocional hasta 54,1 (SD = 8,7) en pensamiento esotérico. Las puntuaciones de las mujeres oscilan entre 48,6 (SD = 10,3) en pensamiento mágico hasta 53,7 (SD = 8,3) en pensamiento esotérico. Tanto los chicos como las chicas mostraron tendencia a creer en fenómenos extraños, mágicos y científicamente cuestionables, tales como los fantasmas, la astrología y las supersticiones convencionales. Dentro de ciertos límites, el pensamiento esotérico revela simplemente una actitud propensa hacia los fenómenos inusuales y no comprobados. No obstante, puntuaciones muy altas sugerirían carencia de pensamiento crítico y una excesiva confianza en las impresiones intuitivas.

No se hallaron diferencias entre hombres y mujeres en las subescalas del cuestionario, ni en afrontamiento emocional ( $t = -0,720$ ,  $p = 0,473$ ), ni en afrontamiento conductual ( $t = 0,573$ ,  $p = 0,567$ ), ni en pensamiento mágico ( $t = -0,498$ ,  $p = 0,619$ ), ni pensamiento esotérico ( $t = -1,743$ ,  $p = 0,083$ ), ni en optimismo ingenuo ( $t = -0,425$ ,  $p = 0,671$ ). Tanto hombres como mujeres presentarían un perfil muy similar en las escalas del CTI.

Escala del CTI	Hombres (n = 59)		Mujeres (n = 100)		t <sup>a</sup>	p <sup>b</sup>
	Media	SD	Media	SD		
PCG. Pensamiento constructivo	50,9	10,9	51,5	9,6	-0,351	0,726
EMO. Afrontamiento emocional	49,1	10,2	50,3	9,5	-0,720	0,473
CON. Afrontamiento conductual	51,5	10,0	50,6	10,1	0,573	0,567
MAG. Pensamiento mágico	47,7	10,2	48,6	10,3	-0,498	0,619
CAT. Pensamiento categórico	46,0	11,3	49,3	11,3	-1,743	0,083
ESO. Pensamiento esotérico	54,1	8,7	53,7	8,3	0,262	0,794
OPT. Optimismo ingenuo	52,8	9,8	53,6	11,9	-0,425	0,671

<sup>a</sup> t de Student (diferencias de medias)

<sup>b</sup> Significación estadística

TABLA 4.14. Diferencias de medias entre hombres y mujeres en el *Inventario de pensamiento constructivo*

En función de la edad, podemos observar que, en general, los participantes menores presentan puntuaciones globales algo más altas en el pensamiento constructivo del CTI, media de 52,9 (SD = 8,7), que los participantes mayores, media de 49,9 (SD = 10,8). Ambos grupos presentarían una buena inteligencia experiencial y emocional, pero los más jóvenes presentaban mejor regulación emocional que los mayores, diferencias que fueron estadísticamente significativas ( $t = 2,230$ ,  $p = 0,027$ ).

En función de las escalas, los menores obtuvieron puntuaciones que van desde 48,0 (SD = 9,4) en pensamiento mágico hasta 54,8 (SD = 10,6) en optimismo ingenuo. Las puntuaciones de los mayores oscilan entre 45,8 (SD = 11,1) en pensamiento categórico hasta 54,2 (SD = 8,8) en pensamiento esotérico. Tanto los jóvenes como los mayores destacan por su tendencia a tener una visión simplista de la vida y a evitar realidades desagradables, que puede llevarles a no tomar las debidas precauciones, suelen ser chicos que caen bien a los demás y muy respetuosos, con tendencia a creer en fenómenos extraños, mágicos y

científicamente cuestionables, tales como los fantasmas, la astrología y las supersticiones convencionales. Son activos en la resolución de conflictos.

Se hallaron diferencias significativas entre ambos grupos de edad en pensamiento constructivo ( $t = 2,230$ ,  $p = 0,027$ ), afrontamiento emocional ( $t = 2,630$ ,  $p = 0,009$ ) y pensamiento categórico ( $t = 2,774$ ,  $p = 0,006$ ), en el sentido de que los más jóvenes presentarían más capacidad de autorregulación emocional que los mayores, serían menos sensibles a la crítica, errores o rechazos de sus compañeros, por lo que presentarían un mejor afrontamiento emocional a los retos que afrontan y presentarían más tendencia a agrupar los hechos y las personas en amplias categorías, una tendencia a realizar categorías menos sofisticadas que los mayores.

No se hallaron diferencias entre menores y mayores en afrontamiento conductual ( $t = 1,767$ ,  $p = 0,079$ ), ni en pensamiento mágico ( $t = -0,306$ ,  $p = 0,760$ ), ni pensamiento esotérico ( $t = -0,572$ ,  $p = 0,568$ ), ni en optimismo ingenuo ( $t = 1,575$ ,  $p = 0,117$ ).

Escala del CTI	Menores de 13 años (n = 73)		Mayores de 13.1 años (n = 86)		t <sup>a</sup>	p <sup>b</sup>
	Media	SD	Media	SD		
PCG. Pensamiento constructivo	52,9	8,7	49,9	10,8	2,230	0,027
EMO. Afrontamiento emocional	52,0	8,3	48,0	10,5	2,630	0,009
CON. Afrontamiento conductual	52,5	9,4	49,7	10,3	1,767	0,079
MAG. Pensamiento mágico	48,0	9,4	48,5	10,7	-0,306	0,760
CAT. Pensamiento categórico	50,7	11,2	45,8	11,1	2,774	0,006
ESO. Pensamiento esotérico	53,4	8,0	54,2	8,8	-0,572	0,568
OPT. Optimismo ingenuo	54,8	10,6	52,0	11,5	1,575	0,117

<sup>a</sup> t de Student (diferencias de medias)

<sup>b</sup> Significación estadística

TABLA 4.15. Diferencias de medias entre menores y mayores en el *Inventario de Pensamiento Constructivo*

Respecto a la descripción de las puntuaciones del **Cuestionario de Motivación Académica (MOT)**, como podemos observar en la figura siguiente, los 194 participantes, obtuvieron una puntuación global en el cuestionario de 31,7 (SD = 6,3) lo que indicaría que se autodefinen como personas con una excelente motivación académica.

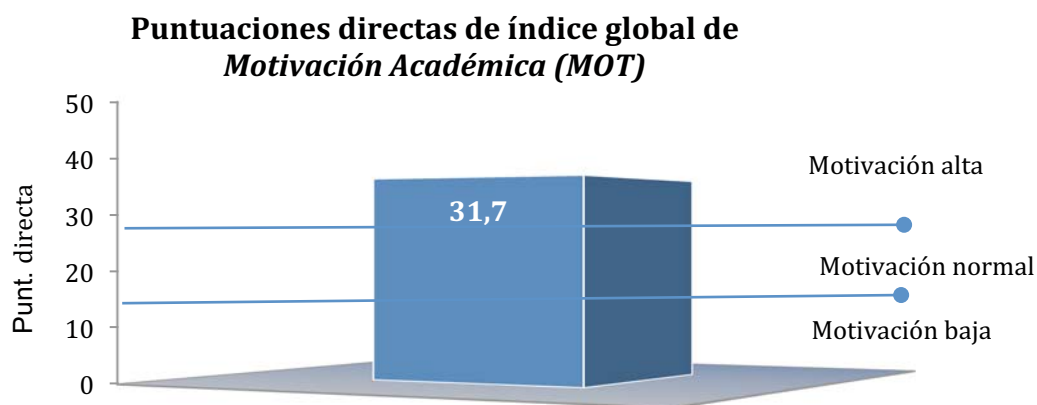


FIGURA 4.90. Puntuaciones directas de *índice global de Motivación Académica*

Tal como reflejamos en la siguiente tabla, en función de la categorización de la puntuación obtenida, la mayoría de participantes, el 70,1% (n = 136) presentan una motivación académica alta; el 27,8% (n = 54) de los participantes indican tener una motivación académica normal; y el 2,1% (n = 4) de los participantes indican tener una motivación académica baja.

Escalas del MOT	Frecuencia	Porcentaje
Motivación alta	136	70,1
Motivación normal	54	27,8
Motivación baja	4	2,1

TABLA 4.16. Puntuaciones categorizadas en el *Cuestionario de Motivación Académica*

Si analizamos las diferencias en función del género, observamos como, en general, los hombres presentan puntuaciones en el cuestionario de motivación académica, media de 31,6 (SD = 5,6), y las mujeres, media 31,8 (SD = 6,7). Los hombres y mujeres muestran una puntuación similar en motivación académica, diferencias que no fueron estadísticamente significativas ( $t = -0,175$ ,  $p = 0,861$ ). Estos datos los reflejamos en la siguiente tabla:

Cuestionario MOT	Hombres (n = 76)		Mujeres (n = 118)		t <sup>a</sup>	p <sup>b</sup>
	Media	SD	Media	SD		
Motivación académica	31,6	5,6	31,8	6,7	-0,175	0,861
<b><sup>a</sup>t de Student (diferencias de medias)</b>						
<b><sup>b</sup>Significación estadística</b>						

TABLA 4.17. Diferencias de medias entre hombres y mujeres en el *Cuestionario de Motivación Académica*

En función de la edad, observamos como, en general, los menores de 13 años presentan puntuaciones globales similares en el Cuestionario de Motivación Académica, media de 31,8 (SD = 5,6), a las puntuaciones obtenidas por los mayores de 13 años, media 31,6 (SD = 6,8). Tanto los mayores como los menores, en conjunto, mostrarían una excelente motivación académica, las diferencias entre

ambos grupos no fueron estadísticamente significativas ( $t = 0,211$ ,  $p = 0,833$ ). Estos datos se observan en la siguiente tabla:

Cuestionario MOT	Menores de 13 años (n = 89)		Mayores de 13 años (n = 105)		t <sup>a</sup>	p <sup>b</sup>
	Media	SD	Media	SD		
Motivación académica	31,8	5,6	31,6	6,8	0,211	0,833
<sup>a</sup> t de Student (diferencias de medias)						
<sup>b</sup> Significación estadística						

TABLA 4.18. Diferencias de medias según edad en el *Cuestionario de Motivación Académica*

Por último, y analizando las respuestas derivadas del ***Cuestionario de Capacidad de Liderazgo (LID)***, como podemos observar en la figura siguiente, los 179 participantes obtuvieron una puntuación global en el cuestionario de liderazgo de 36,78 (SD = 7,9) lo que indicaría que se autodefinen como personas con una buena capacidad de liderazgo.

### Puntuaciones directas del cuestionario de capacidad de liderazgo (LID)

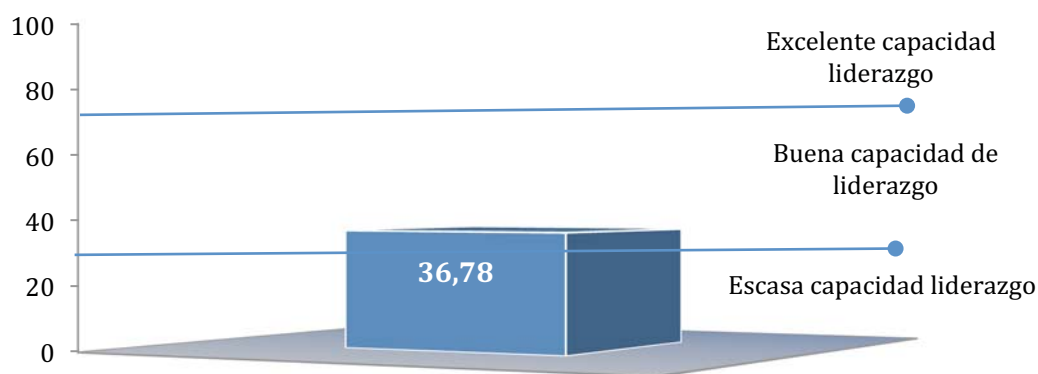


FIGURA 4.91. Puntuaciones directas de índice global de Liderazgo

En función de la categorización de la puntuación obtenida, el 64,2% (n = 115) de los participantes no mostraron capacidad de liderazgo pero tampoco una actitud

pasiva o insegura, son personas con iniciativa propia, pero no para influir a los demás de modo suficiente; el 34,1% (n = 61) de los participantes mostraron capacidad de liderazgo, con capacidad de dotes de mando, seguros de sus propias conclusiones, con buena capacidad de iniciativa e influencia en el resto de sus compañeros; y el 1,7% (n = 3) de los participantes no mostraron capacidad de liderazgo, carecen de dotes de mando, esta falta de iniciativa podría deberse por falta de capacidad para asumir tal responsabilidad o por su forma de ser. Estos datos los reflejamos en la siguiente tabla:

Escalas del LID	Frecuencia	Porcentaje
Excelente capacidad de liderazgo	61	34,1
Buena capacidad de liderazgo	115	64,2
Escasa capacidad de liderazgo	3	1,7

TABLA 4.19. Descriptivo de la capacidad de liderazgo en función del *Cuestionario de capacidad de Liderazgo*

Tal como reflejamos en la siguiente tabla, en función del género, en general, los hombres presentan puntuaciones globales más altas en el LID, media de 38,6 (SD = 7,3), que las mujeres, media 35,6 (SD = 8,0). En ese sentido, los hombres muestran mayor capacidad de liderazgo que las mujeres, diferencias que fueron estadísticamente significativas ( $t = 2,484$ ,  $p = 0,014$ ).

Escalas del LID	Hombres (n = 66)		Mujeres (n = 113)		t <sup>a</sup>	p <sup>b</sup>
	Media	SD	Media	SD		
Índice global de Liderazgo	38,6	7,3	35,6	8,0	2,485	0,014
<b><sup>a</sup> t de Student (diferencias de medias)</b>						
<b><sup>b</sup>Significación estadística</b>						

TABLA 4.20. Diferencias de medias entre hombres y mujeres en el *Cuestionario de capacidad de Liderazgo*

En función de la edad, tal como reflejamos en la siguiente tabla, en general, los menores de 13 años presentan puntuaciones globales similares en el LID, media de

37,0 (SD = 7,9), a las puntuaciones obtenidas por los mayores de 13 años, media 36,5 (SD = 7,9). Tanto los mayores como los menores, en conjunto, mostrarían iniciativa pero no capacidad de liderazgo, las diferencias entre ambos grupos no fueron estadísticamente significativas ( $t = 0,376$ ,  $p = 0,708$ ).

Escalas del LID	Menores de 13 años (n = 79)		Mayores de 13 años (n = 100)		t <sup>a</sup>	p <sup>b</sup>
	Media	SD	Media	SD		
Índice global de Liderazgo	37,0	7,9	36,5	7,9	0,376	0,708
<b><sup>a</sup>t de Student (diferencias de medias)</b>						
<b><sup>b</sup>Significación estadística</b>						

TABLA 4.21. Diferencias de medias según edad en el *Cuestionario de capacidad de Liderazgo*

Si hacemos una correlación entre el estilo de música que el alumno desarrolla durante el curso lectivo y el liderazgo, observamos como los alumnos que practican tanto música clásica como moderna, se sienten más líderes que los que sólo desarrollan uno de los citados estilos musicales.

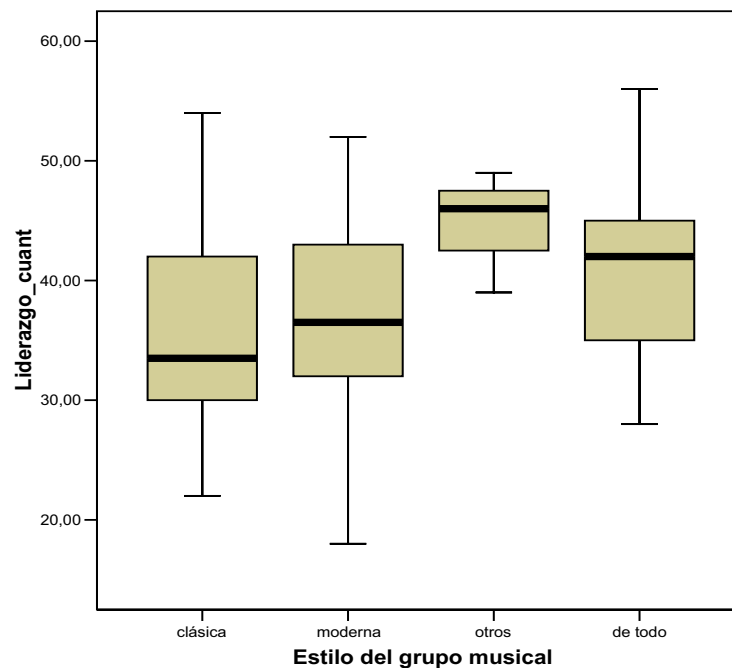


FIGURA 4.92. Correlación entre estilo de música y liderazgo



Si analizamos una correlación significativa entre los años de estudio y el liderazgo, observamos como existe una relación directa, de forma que los alumnos con más experiencia con el instrumento se sienten más líderes.

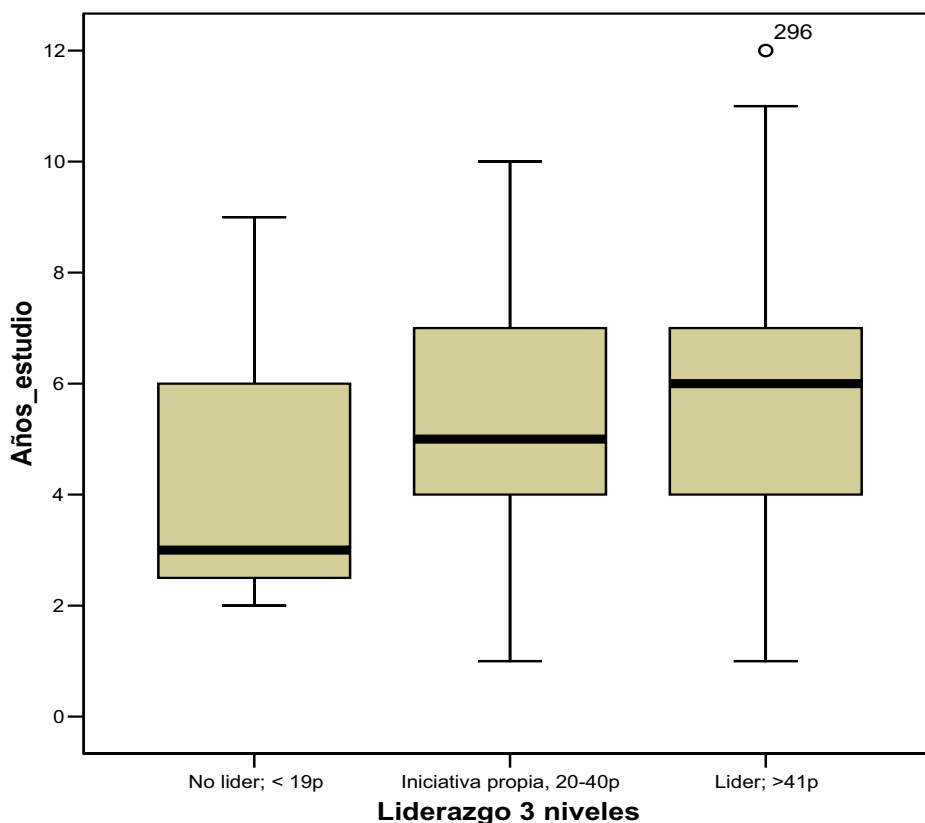


FIGURA 4.93. Correlación entre años de estudio y liderazgo

Con todos los datos obtenidos hemos realizado múltiples vinculaciones de forma que hemos obtenidos un sinnúmero de correlaciones diversas. En cualquier caso, a pesar de nuestro deseo de poder mostrar todos los resultados, somos conscientes del limitado espacio físico disponible para dicha muestra, por lo que únicamente reflejaremos una tabla en la cual se relacionan diversos datos de las competencias personales con datos descriptivos, tales como la edad y los años de estudio de los participantes. La novedad que esta tabla nos ofrece, es la correlación significativa que existe entre, tal como acabamos de reflejar, el liderazgo y los años de estudio, el liderazgo y la creatividad, el liderazgo y la motivación, y el liderazgo y la empatía. Dichas correlaciones significativas nos indican que el liderazgo se

muestra como uno de los factores determinantes a la hora de entender las dimensiones formativas en unas colonias musicales.

Variables	M	SD	1	2	3	4	5	6	7
1. Edad	13,04	2,30	1						
2. Años de estudio	5,25	2,41	0,540(**)	1					
3. Creatividad	54,16	25,11	0,094	0,120	1				
4. Autoestima	26,76	2,02	0,079	0,106	0,054	1			
5. Motivación	31,78	6,32	0,058	0,118	0,092	0,044	1		
6. Liderazgo	36,78	7,90	0,039	0,183(*)	0,162(*)	0,099	0,408(**)	1	
7. Empatía	113,59	11,54	0,034	0,043	0,060	0,115	0,094	0,151(*)	1

\*\* Correlación significativa al 0.01 nivel (2-colas).

TABLA 4.22. Correlación entre las variables edad, años de estudio, creatividad, autoestima, motivación, liderazgo y empatía

En base a todo lo descrito en este apartado 4.2.2.4., podemos realizar ya un perfil completo del alumnado de colonias musicales. Por tanto, podemos afirmar que se trata de una chica de 14 años de un nivel socioeconómico medio que vive en una pequeña ciudad y tiene otro hermano. Respecto al instrumento que practica es el teclado o en su defecto algún instrumento de viento madera, y acude una escuela de música durante el invierno desde hace cuatro años. Dicha alumna toca habitualmente en grupos de música moderna. En el caso de las colonias musicales, a las cuales lleva asistiendo hace dos años, recibía clases grupales de piano, o en su defecto de combo de música moderna. Anteriormente ha participado en otras colonias de idiomas. Al ser el segundo año que participa, ha mantenido contacto a menudo con los compañeros que conoció el verano anterior. Este año considera que tiene muy buena relación con los compañeros de su mismo grupo

instrumental de las colonias, al igual que con el resto de alumnos de la colonias. Considera que mantiene muy buena relación con su profesor, y una buena relación con el resto de profesores. En el caso de los monitores, mantiene también muy buena relación. Esta alumna de nuestro perfil, tiene intención de volver el verano siguiente justificando su respuesta con un “me gusta”, o en su defecto esgrimiendo razones personales. Esos mismos factores personales son lo que destaca de la colonia, y a la vez forman parte de su mejor recuerdo de las colonias de este año. Nuestra alumna tipo tiene una buena autoestima, y es una persona empática. Respecto a la creatividad, es una persona moderadamente creativa, a la vez que presenta una buena capacidad en pensamiento constructivo y una excelente motivación académica. Finalmente, muestra una buena capacidad de liderazgo.

#### 4.2.3. Objetivos pedagógicos en las colonias musicales

Como se deduce de todo lo descrito hasta este momento, los objetivos pedagógicos en unas colonias musicales se establecen desde la combinación de todos los factores que en dichas colonias intervienen. En este sentido, y volviendo a la definición ofrecida en el apartado 3.2.1., dichos objetivos se desprenden de la música y las actividades guiadas de tiempo libre, estando siempre presente la convivencia entre los diferentes agentes educativos. En cualquier caso, podemos clasificar estos objetivos que venimos citando en dos ámbitos: por un lado el desarrollo de aptitudes técnico-profesionales (en este caso musicales); por el otro, el desarrollo de competencias personales y sociales.

En cualquiera de los casos, debemos ser conscientes de la complementariedad de ambos ámbitos en las colonias musicales, ya que, y tomando las palabras de Palacios, se trata de *programaciones educativas que nos ofrecen múltiples posibilidades para seguir en contacto con la música, sin abandonar el ambiente veraniego que las fechas reclaman*<sup>395</sup>, permitiendo a su vez,

---

<sup>395</sup> PALACIOS, F. (1995). Música de verano. En *Eufonía, Didáctica de la música*, nº 1, pp. 117-129, referencia en p. 118.

y citando en esta ocasión a Iturbe, *la integración de la música y el arte con el resto de la vida*<sup>396</sup>.

A pesar de dicha complementariedad, basándonos en esta diferenciación, y analizando cada uno de los diferentes aspectos característicos, podemos concretar los siguientes objetivos:

- 1) El desarrollo de aptitudes técnico-profesionales desde el ámbito de las clases de música. Este objetivo parte del eje central de las colonias musicales, en las que está implícito un aprendizaje y desarrollo en dicho ámbito artístico. Por tanto los objetivos son, en un primer momento, parecidos a los que se pueden establecer durante el curso lectivo si nos referimos al aprendizaje musical. Dichos objetivos se ven modificados en la temporalización, ya que como vimos en el apartado 4.2.2.3., una de las principales diferencias planteadas por el profesorado a la hora de desarrollar sus clases es precisamente la temporalización de las mismas debido al tiempo del que se dispone, el cual, como hemos observado en el apartado 3.2.4.1., es de una media de 10 días, a razón de cinco horas de clase diarias.

Esta temporalización de las clases, que podemos denominar *express*, a la vez que plantea una adaptación de los objetivos, plantea una elección del repertorio, tal como vimos en el apartado 4.2.2.3. que suponga para el alumnado una propuesta novedosa en comparación con la del curso lectivo. En cualquiera de los casos, las constricciones temporales imposibilitan el asentamiento del fenómeno artístico, por lo que el aprendizaje que se realiza en unas colonias no ha de pretender dicho asentamiento.

Por otro lado, las propias características de clases colectivas descritas en el apartado 3.2.4.1., propician el desarrollo de los aspectos musicales que parten de la música en conjunto y la cual, atendiendo a la realidad de las escuelas de música, no siempre está presente. En este sentido, las colonias

---

<sup>396</sup> ITURBE, B. (2006). Campamento musical. *Padres y Maestros*, nº 301, pp. 23-26, referencia en p. 25.

musicales suponen ese suplemento que Mills describe cuando manifiesta que *idealmente, me gustaría que todos los estudiantes de instrumento tuviesen una mezcla de clases de grupo e individuales, una combinación que se ajustase en cada momento a sus necesidades*<sup>397</sup>.

Por último, al ser, habitualmente, un profesor diferente al que el alumnado tiene durante el curso lectivo, las colonias musicales permiten *enfrentar a los alumnos a las opiniones técnicas y musicales de otros profesores, con la mediación posterior que ello supone*<sup>398</sup>.

- 2) El desarrollo de aptitudes técnico-profesionales desde el ámbito de las actividades guiadas de tiempo libre. Este desarrollo no está presente más que en actividades esporádicas en las que se trabaja la expresión artística o la expresión corporal.
- 3) El desarrollo de competencias personales y sociales desde el ámbito de las clases de música. El desarrollo en la personalidad que se consigue a través de la música ha sido tratado ya en innumerables ocasiones, por lo que únicamente reflejaremos aquí aspectos estrechamente vinculados con las colonias musicales, como es el caso de la característica de clases colectivas que a la que hemos hecho referencia en este mismo apartado. En este sentido, compartimos las palabras de Gustems, Gale y Gimeno cuando realizan una reflexión sobre los valores que aportan la práctica musical colectiva:

Más allá de los valores que aportan y desarrollan las actividades musicales individuales (constancia, esfuerzo, concentración, audición atenta, precisión, memoria, curiosidad, respeto, interés, sensibilidad, creatividad, espontaneidad, espíritu lúdico, etc.), la práctica colectiva de la música potencia especialmente otros valores muy apreciados para la integración social<sup>399</sup> de las personas: el trabajo en equipo, el respeto, la confianza, el

---

<sup>397</sup> MILLS, J. (2007). *Instrumental teaching*. Oxford: Oxford University Press, referencia en p. 141.

<sup>398</sup> PALACIOS, F. (1995). *Op. cit.* referencia en pp. 118-119.

<sup>399</sup> En este sentido no podemos obviar la función socializadora que la música ha tenido desde el *homo sapiens sapiens*, siendo a su vez un marcador de unas correctas relaciones sociales, tal y como

compromiso, la responsabilidad, la flexibilidad, la paciencia, la participación, la comunicación, el entusiasmo, la libertad y la igualdad, por citar los principales<sup>400</sup>.

Por otro lado, la propia colectividad de las clases nos ofrece una oportunidad motivacional de cara al alumnado, aspecto que como hemos visto en los apartados 4.2.1.5. y 4.2.2.4., se ve muy reforzado en las colonias musicales, además de la importancia del liderazgo, denominador común de diversos aspectos de las colonias, tal como expusimos en el apartado 4.2.1.6. y mostramos a través de los datos ofrecidos en el apartado 4.2.2.4.

- 4) El desarrollo de actitudes personales desde el ámbito de las actividades guiadas de tiempo libre. Todo el desarrollo que se produce desde este ámbito es el expuesto en el apartado 3.1.5.2., ya se trata de un elemento común en todas las colonias, independientemente de la tipología que sean.

En cualquier caso, tal como hemos podido comprobar a través de instrumentos de recogida de datos objetivos y fiables, y reflejado en los apartados 4.2.1. y 4.2.2.4., todas las dimensiones formativas aquí analizadas se ven reforzadas en las colonias musicales.

Si bien las cuatro combinaciones mostradas a la hora de definir los objetivos pedagógicos son fácilmente identificables, como hemos comentado al principio de este apartado, todos ellos se complementan y a la vez se condicionan, ya que sin uno no existiría ninguno de los otros. En este sentido, hay una última dimensión que modifica todo lo anterior: la convivencia<sup>401</sup> citada durante toda esta tesis. No debemos de olvidarnos de esta singularidad que actúa como catalizador a través

---

afirma CROSS, I. (2003). Music and evolution; consequences and causes. En *Contemporary Music Reviews*, vol. 22, nº 3, pp. 79-89.

<sup>400</sup> GUSTEMS, J.; GALE, R. y GIMENO, P. (2009). *Op. cit.*, referencia en pp. 11-12.

<sup>401</sup> En este sentido, no debemos olvidar que en todo momento estamos hablando de actividades artísticas grupales y que se desarrollan dentro de una comunidad creada para tal efecto, las cuales, tal y como afirman Schippers y Bartleet, rompen la barrera entre el oyente y el interprete, siendo constante el intercambio de dichos papeles preestablecidos. SCHIPPERS, H. y BARTLEET, B. L. (2013). The nine domains of community music: Exploring the crossroads of formal and informal music education. En *International Journal of Music Education*, vol. 31, nº 4, pp. 454-471.

de la EI<sup>402</sup> y a su vez, ocasionando que los resultados derivados de estos objetivos sean diferentes a los de cualquier otra propuesta artístico-educativa.

Si hacemos una recapitulación a modo de resumen de toda la información ofrecida en este capítulo 4, observamos que las colonias son un espacio educativo que parte de la ENF<sup>403</sup>, al considerar éstas como una actividad organizada que se realiza fuera del marco del sistema oficial. Las propias características de la ENF facilitan la interacción con la EF, y tal como observamos, la complementariedad entre, por ejemplo, las escuelas de música del curso lectivo y la asistencia en verano a las colonias. Por otro lado, cabe destacar cómo las propuestas de ENF, nacen desde las necesidades sociales, lo cual en nuestro caso se traduce como una justificación de colonias musicales ante la inexistencia de actividades similares dentro del contexto formal. De la misma forma, podemos afirmar que las colonias musicales son un contexto educativo informal, ya que entendemos tal EI como la educación que se produce sin intencionalidad y viene condicionada por el medio en el que nos movemos. Como uno de los ámbitos de ENF, hemos hecho referencia a la ASC<sup>404</sup>, y hemos observado que ésta se entiende como un elemento social que funciona como dinamizador, otorgando al educador el papel de facilitador de objetivos.

Estrechamente ligada a la ASC, hemos observado como la educación en el ocio y la educación en el tiempo libre son conceptos que llevan a la confusión. Por nuestra parte hemos considerado que la educación en el tiempo libre nos conducirá a la educación en el ocio y, en definitiva, a un buen aprovechamiento del tiempo libre, estableciéndose además toda una serie de objetivos pedagógicos que pasan por la educación en valores o, como es nuestro caso, una complementación de ésta con la educación artística.

Al estar analizando un contexto formativo, consideramos necesario hacer unas referencias a las dimensiones personales y sociales que en éste se

---

<sup>402</sup> Nos permitimos recordar el significado de las siglas EI como educación informal.

<sup>403</sup> Nos permitimos recordar el significado de las siglas ENF como educación no formal.

<sup>404</sup> Nos permitimos recordar el significado de las siglas ASC como animación sociocultural.

desarrollan, observando como la autoestima es una de dichas dimensiones personales fundamental al hablar de colonias musicales, ya que es un componente clave dentro del contexto infantil y juvenil que aquí trabajamos. En este sentido, y tras las pruebas psicométricas realizadas, podemos concluir que el alumnado en unas colonias musicales tiene una buena autoestima.

De la misma forma consideramos otra competencia clave la empatía, ya que en el contexto de convivencia que estamos trabajando, poder adoptar las perspectivas de los compañeros y la comprensión de sus emociones, facilitarán dicha convivencia. Nuestros resultados concluyen que los alumnos de las colonias musicales muestran buen nivel en referencia a los aspectos empáticos.

En el caso de la creatividad, las colonias se muestran como un ambiente propicio para su desarrollo, ya que, además, resulta necesaria en el día a día. Las pruebas realizadas a tal efecto nos indican que el alumnado presenta una moderada creatividad.

Respecto a la inteligencia emocional y el pensamiento constructivo, el ámbito de convivencia además de la expresión artística como eje transversal que vincula a todos los implicados en dicha convivencia, muestra las colonias como un ambiente proclive a tal desarrollo, tal como reflejan los datos que se desprenden de los cuestionarios analizados.

De la misma forma, hemos observado como la motivación resulta un componente clave de cara al aprendizaje, tanto inicial como al sostenimiento de la actitud necesaria para tal aprendizaje. Los cuestionarios muestran como el alumnado tiene una motivación excelente en las colonias musicales.

Respecto al liderazgo, y haciendo una vez más referencia a la colectividad de las colonias musicales, dicho papel resulta fundamental, ya que tanto desde la perspectiva del alumno que busca ejercer dicho liderazgo como del que necesita seguir a alguien para buscar su bienestar, dicho papel resulta decisivo a la hora de evaluar el resultado de cada grupo y de la colonia. En este sentido, los cuestionarios contestados indican que el alumnado que asiste a unas colonias musicales tiene buenas capacidades de liderazgo.



Por último en el caso del alumnado, el resto de datos obtenidos de los cuestionarios realizados *ad hoc*, nos muestran un perfil abierto de asistente a unas colonias musicales. Dichos asistentes, además de experiencia musical, buscan, principalmente, establecer y continuar unas buenas relaciones sociales.

Respecto a los cuestionarios diseñados para poder concretar los perfiles del coordinador, profesorado, monitores, hemos observado, principalmente, como se trata en su mayoría de profesionales preparados que compaginan diversas situaciones laborales durante el curso lectivo con su trabajo en las colonias musicales.



# iv | Conclusiones



Las principales aportaciones de esta investigación se resumen en las conclusiones que presentamos a continuación.

## 5.1. Conclusiones

Llegados a este punto de la investigación, nos sentimos en la obligación de volver al principio de la misma en la cual nos planteábamos una serie de objetivos, los cuales, y a través de un completo desarrollo metodológico basado en la complementariedad cualitativa y cuantitativa, debemos analizar para poder considerarlos alcanzados y poder extraer los resultados más relevantes.

De esta forma, observamos como, en primer lugar, nos propusimos *recopilar las fuentes documentales y realizar una revisión bibliográfica multi e interdisciplinar sobre las colonias (origen, desarrollo y tipologías educativas presentes)*. Este objetivo estaría cumplido, ya que como hemos podido observar a lo largo de todo el presente documento, las fuentes consultadas han sido múltiples y de calidad (entre las que están varias tesis doctorales de diversas temáticas, manuscritos históricos, libros de carácter científico, libros divulgativos, textos y leyes de diversas épocas, revistas científicas y divulgativas, páginas *web*, entrevistas personales, etc.), las cuales nos han permitido asumir decisiones que nos han ayudado en el resto de la investigación. Por tanto, podemos concretar el nacimiento de las colonias escolares como fruto de la ideología de varios pensadores, entre los que destaca Rousseau y su *aprendizaje vivencial*, y las propuestas realizadas a través del *movimiento filantrópico* por primera vez en Alemania en un escenario marcado por la Revolución Industrial, las cuales

llevaron al impulso de actividades fuera de las aulas, lo que posteriormente se convirtió en las excursiones escolares.

Herederas directas de dichas excursiones, y tras múltiples precedentes y readaptaciones a los diferentes contextos sociales -entre los cuales hemos destacado la propuesta de *l'Escolania de Montserrat* a finales del S. XVIII, donde ya utilizaban actividades similares a las colonias en un ambiente educativo musical- se consideró beneficioso llevar al alumnado fuera de los centros escolares, o más importante aún, apartar a los menores del ambiente contaminado e industrial de las ciudades en expansión. De dicha herencia nacieron de la mano del pastor protestante Walter Bión, en 1876 en Suiza, lo que hoy conocemos como colonias escolares; de esta primera experiencia se beneficiaron 68 menores durante 14 días. La propuesta se extendió por otras poblaciones de Suiza y, posteriormente, debido a los resultados beneficiosos que obtuvieron, por Alemania (1878), Austria (1879), Rusia (1882), Italia (1883), así como en países no europeos como Australia (1900), Japón (1901), Argentina (1902) o EEUU (1903).

Las colonias escolares llegaron a España a través de la Institución Libre de Enseñanza y el Museo Pedagógico Nacional, como parte de esta atracción internacional por dicho fenómeno educativo. Dichas instituciones estatales compartían con Bión la preocupación por el mejoramiento de la salud en pro del higienismo del pueblo, en este caso, español. De esta forma, en 1887 el director del Museo, Manuel Bartolomé Cossío, acompañó a 18 menores entre 9 y 13 años desde Madrid a San Vicente de la Barquera (Cantabria).

Tras esta primera experiencia estatal, y tras un desarrollo favorecido en primer lugar por el Ministerio de Fomento, la Dirección General de Instrucción Pública y la Reina Isabel II, y posteriormente por todos los órganos y estamentos públicos, a través de varias medidas legales que favorecían su organización, las colonias escolares se han readaptado a los diferentes contextos políticos y necesidades sociales, evolucionando hasta la amplia oferta existente en la actualidad. En este desarrollo mencionado, hemos indicado cómo el fenómeno de las colonias escolares se propagó rápidamente por el resto de ciudades, como Granada (1889), Barcelona (1893), Valencia (1893), Santiago (1893), Oviedo

(1894), León (1895), Bilbao (1898), Segovia (1899), Mallorca (1901), Logroño (1904), Badajoz (1908), Sevilla (1908), Vigo (1911), Pamplona (1913), Sabadell (1914), etc., existiendo en la actualidad colonias escolares en todas las provincias.

En este proceso hemos observado cómo algunas Comunidades Autónomas –en especial Cataluña, principalmente a causa del cambio político en Barcelona en 1903, y el parentesco familiar entre el director de la Institución Libre de Enseñanza y el presidente de la Comisión de Gobernación del Ayuntamiento de Barcelona en dicha etapa– han sido pioneras e impulsoras en las diferentes propuestas.

En todo este desarrollo citado, la constante de la realización de actividades artísticas –tales como la escritura, el dibujo, la interpretación teatral, la música, etc.– ha acompañado a las diferentes colonias, lo que nos lleva a la consecución del segundo objetivo propuesto al inicio de esta tesis. De esta forma, para poder *conocer cómo se desarrollaron las colonias musicales en España desde su origen hasta las que se ofertan en la actualidad, analizando su contexto artístico, histórico y sociocultural*, hemos observado que dentro de dichas actividades artísticas que acabamos de mencionar, la música ha ocupado un espacio primordial. Así pues, ya sea en las primeras actividades corales para acompañar los paseos de los asistentes a las colonias escolares o las canciones instructivas en la época del franquismo, hasta las tipologías de colonias en las que la música es parte del eje transversal de las actividades, como es el caso de las colonias musicales, centro de esta investigación, esta expresión artística ha conformado una tradición asumida por todos los participantes en una colonia como algo habitual.

En este sentido, el cambio respecto al repertorio musical que se ha usado vienen marcado por la época en la que cada colonia se ha realizado. De esta forma las canciones que acompañaban a los primeros colonos en sus excursiones –basadas en descripciones de la naturaleza y espacios físicos– se transformaron en canciones de ensalzamiento de la camaradería –las cuales hacían gala de las virtudes del Régimen e incitaban al paso marcial marcado por compases binarios–, para posteriormente originar la primera colonia musical –usando el canto como transmisor de una cultura, tanto su lenguaje como su historia y costumbres– y,

desde la etapa democrática, incluir cada vez más variedad de instrumentos musicales y de repertorios que respondan a la creciente diversificación de gustos musicales de sus asistentes –en la actualidad se trabajan diversos estilos musicales que comprenden desde la música clásica hasta las últimas vanguardias populares, pasando por la música étnica, flamenco y tradicional-.

Para concretar el origen de las colonias musicales, hemos definido en primer lugar qué es una colonia musical –considerando ésta como la actividad que se desarrolla durante el periodo estival, en un albergue o similar, donde un grupo de alumnos reciben clases de música de profesores cualificados, y son guiados en sus actividades de ocio, por monitores de tiempo libre, conviviendo todos ellos durante dicha colonia– para de esta forma buscar unos antecedentes que se puedan mostrarse, a su vez, como los precedentes de esta actividad artística educativa. Así pues, hemos podido concluir que la primera propuesta que integra la fusión entre educación musical y las actividades de ocio fue la citada *Escolania de Montserrat* a finales del S. XVIII. Posteriormente, el referente claro de colonia musical es la de *l'Orfeó Gracienc* en Cataluña, con una primera experiencia en 1933 –a pesar de que la colonia se intentó realizar en 1931– justificando nuestra decisión en la inclusión, por parte de *l'Orfeó*, de varios ensayos corales para preparar un concierto el último día de la colonia. La financiación de esta colonia se realizó gracias a diversas ayudas desinteresadas, entre las que destaca la colaboración económica de Pau Casals.

La brusca interrupción de todas las actividades que ocasionó la Guerra Civil Española imposibilitó el surgimiento de la primera colonia musical realizada en el estado español hasta 1968, organizada por *l'Orfeó Lleidàta*, bajo el nombre de *Cantarelles d'estiu* y realizadas en el pueblo de Tírvia. El objetivo de estas primeras colonias era enseñar el idioma catalán y la historia de Cataluña a través de las canciones. Estas colonias, después de algunos cambios de ubicación, se siguen realizando en la actualidad.

De esta forma, y organizadas por Lluís Virgili, Ricard Plana y Lluïsa Franch, se dio inicio a la propuesta de colonias musicales, desarrollándose desde 1975 por toda Cataluña. Años más tarde, desde 1996, las propuestas similares se



extendieron por el resto del estado, con desigual reparto en las diferentes Comunidades Autónomas, surgiendo cada año nuevas actividades. Dichas propuestas han estado, en general, siempre ligadas a las iniciativas privadas, con un escaso apoyo de las administraciones públicas.

El tercer objetivo planteado, se basaba en *realizar un estudio comparativo sobre las características técnicas de las colonias musicales que se ofertan en la actualidad, para, de esta forma, plantear distintos perfiles de colonia musical y sus contenidos artístico-musicales*. Dicho objetivo se ha resuelto a través de un intenso trabajo de campo, en el cual hemos podido analizar las propuestas de colonias actuales para, de esta forma, redactar un perfil de colonia musical actual. En dicho perfil hemos contemplado aspectos que, sin duda, ayudarán a reformular cualquier propuesta futura ya que, además de reflejar datos de localización, organización, financiación, etc. hemos realizado un análisis descriptivo de las actividades musicales que se realizan –conciertos, clases, ensayos, etc.– además de ofrecer datos económicos y de ratios en lo que al personal docente y alumnado se refiere. De esta forma podemos afirmar que las colonias musicales que se realizan en la actualidad tienen una antigüedad media de 11 años, realizándose, la mayoría de ellas, en albergues, y consisten en clases colectivas durante cinco horas y media diarias en las que, en muchas ocasiones, se combinan instrumentos propios de la música clásica con los característicos de la música moderna, con una duración media de 10 días. Por otro lado, los datos obtenidos en las colonias registradas nos llevan a hablar, en el verano del 2013, de 1273 alumnos, 131 profesores de música y 84 monitores de tiempo libre, lo que supone un volumen económico de carácter privado de más de 750.000 €.

En cualquiera de los casos, y siendo conscientes de la volatilidad que unos datos de participación y económicos tienen, hemos hecho un estudio de los mismos en los últimos 12 años, lo que nos ha permitido observar la curva de crecimiento de participación hasta el 2010 –en dicho año se llegó a una máxima participación de 1716 alumnos, 192 profesores de música y 143 monitores de tiempo libre–, y posterior decrecimiento brusco de las colonias musicales en la actualidad, lo que nos sitúa en una época de estancamiento en las mismas, en lo

que a dicha participación se refiere. Dicha menor participación ha ocasionado el descenso en el número de colonias totales, a pesar de que en los últimos dos años han surgido nuevas propuestas.

Igualmente hemos podido observar una readaptación por parte de algunas colonias, incluyendo, tal como ya hemos comentado, una progresiva incorporación de nuevas propuestas musicales, tanto en instrumentos como en estilos musicales –tales como especialidades de teatro musical, *DJ*, coros *gospel*, fusión de estilos, etc.-, y por otro lado otras actividades y modalidades –colonias que integran las clases en otros idiomas con la música-, que les han permitido no sufrir tanto descenso en lo que se refiere al número de participantes. Además de esto, hemos reflejado como el contexto situacional de cada colonia no condiciona los contenidos artísticos que en las mismas se desarrollan. Hemos apreciado, en cualquier caso, una búsqueda de complementariedad respecto al curso lectivo, tanto en el contenido artístico como en el continente en el que éste se realiza.

Realizada esta primera parte de la investigación, reflejada a su vez en la primera parte del título de la misma, hemos resuelto el cuarto objetivo propuesto a través, en primer lugar, de una concreción de la tipología educativa presente. De esta forma, y para poder *realizar un estudio sobre el perfil competencial de los diferentes agentes educativos presentes en una colonia musical* hemos analizado la educación no formal –entendiendo ésta como toda actividad educativa organizada fuera del sistema reglado, la cual parte de una necesidad social y es desarrollada por la propia sociedad– y la educación informal –la cual es la que se produce sin intencionalidad, es decir, la educación que recibimos en la vida diaria y que viene dada por el medio en el que nos movemos, fruto de nuestra interacción con dicho medio, y por lo tanto, es la educación que está presente en todo momento, complementando a la educación formal y la educación no formal–.

Posteriormente nos hemos centrado en la animación sociocultural –siendo ésta un elemento eminentemente social, para promover la participación de dicha sociedad y como elemento motivador de ésta– y la educación en el ocio y el tiempo libre –ámbitos que si bien se complementan, también se diferencian, siendo, en algunos casos, el concepto en sí la diferencia, mientras que en otros casos, la

diferencia la encontramos en el espacio en que se desarrollan. Por nuestra parte hemos adoptado la teoría de que la educación en el tiempo libre nos llevará a la educación en el ocio y el buen aprovechamiento del tiempo libre– ámbitos ligados estrechamente con las colonias musicales y, en definitiva, al resultado artístico de éstas ya que condiciona la actitud con que cada individuo se enfrenta a la creación artística.

Al concretar dicho contexto formativo, hemos podido, a su vez, concretar, desde una formulación teórica, los agentes educativos presentes en unas colonias musicales. Esta formulación teórica la hemos completado a través de una metodología cuantitativa, la cual partió del diseño y posterior distribución de unos cuestionarios para poder establecer el perfil de los principales agentes educativos, los cuales además recogimos en la definición. A través de dichos cuestionarios hemos podido conocer las características principales del profesorado de música – estableciendo un perfil profesional tipo en el que observamos a un hombre de 32 años años, con estudios superiores de piano, o en su defecto viento madera, el cual imparte clases durante el curso lectivo individuales y colectivas en una escuela de música, teniendo dos años de experiencia en colonias musicales. En éstas trabajó un único turno en clases colectivas de entre 6 y 15 alumnos, no usando el mismo repertorio que usa durante el curso lectivo, y que además considera que la principal diferencia entre las colonias y dicho curso lectivo radica en los objetivos que se plantea de cara al alumnado, a quienes, y en el caso del curso lectivo, recomienda asistir a las colonias. Por otro lado, piensa que tienen la misma importancia las clases de música que las actividades de tiempo libre, comparte opiniones sobre el desarrollo musical del alumnado con el resto del profesorado y, a su vez, se preocupa por la integración de dicho alumnado, compartiendo conversaciones sobre este tema algunas veces con los monitores de tiempo libre. Si bien el profesor tipo destaca del alumnado factores personales, considera que estos experimentan un mayor desarrollo en el ámbito musical. Para terminar este perfil de profesor, reflejamos su intención de volver a trabajar al año siguiente por motivos personales.

En lo que respecta a los monitores de tiempo libre, y estableciendo un perfil de monitor en unas colonias musicales, son de género femenino, de 22 años de edad, con estudios musicales de grado elemental o medio, y estudios universitarios de magisterio. La experiencia como monitor de tiempo libre, consiste en que trabaja por primera vez en colonias de música durante un único turno, aunque ha trabajado anteriormente en colonias con una temática deportiva. Al haber trabajado en otras colonias encuentra una diferencia en la actitud entre el alumnado de una colonia y el de otra, a la vez que conoce las preocupaciones musicales de dicho alumnado. A pesar de esa diferencia no tiene en cuenta la condición de músicos de los asistentes a unas colonias de música a la hora de planear su tiempo libre, aunque sí es consciente de la necesidad de la adaptación de ciertas actividades. Respecto a la comunicación con el profesorado especializado, lo hace a menudo, y a su vez piensa que dicho profesorado se preocupa del alumnado fuera del horario lectivo lo suficiente. Respecto a las colonias, piensa que son beneficiosas para el alumnado por motivos musicales. Por último, dicha monitora tipo tiene intención de volver el siguiente año a unas colonias musicales por motivos personales– y por el tipo de alumnado.

Ese alumnado es el centro de atención de nuestro quinto objetivo planteado, ya que el mismo consistía en *analizar las dimensiones formativas de una colonia musical, a partir de la evaluación de competencias artística, personales y sociales en una muestra de alumnos participantes*. Dicho objetivo ha sido realizado a través de la realización de un marco teórico consistente y un análisis de una amplia muestra representativa. De esta forma, hemos evaluado las competencias personales –autoestima, creatividad, motivación, inteligencia emocional y pensamiento constructivo– y sociales –empatía y liderazgo– presentes en el alumnado asistente a unas colonias musicales. Los datos desprendidos de este estudio formal, realizado a través de unos instrumentos de recogida de datos que garantizan su validez y fiabilidad –*Escala de Autoestima de Rosenberg (RSES), Cuestionario de Creatividad (CREA), Cuestionario de evaluación de la motivación académica (MOT), Inventario de pensamiento constructivo. Una medida de la inteligencia emocional (CTI), Test de empatía cognitiva y afectiva (TECA), Cuestionario de capacidad de liderazgo (LID)*– obteniendo una amplia muestra –

194 participantes en el caso de la autoestima, 196 participantes en el caso de la creatividad, 194 participantes en el caso de la motivación, 159 participantes en el caso de la inteligencia emocional y el pensamiento constructivo, 182 participantes en el caso de la empatía y 179 participantes en el caso del liderazgo- que nos ha permitido establecer el perfil del alumnado en las colonias musicales. Dicho perfil nos muestra como el prototipo de asistente a una colonia musical es el de una chica de 14 años de un nivel socioeconómico medio que vive en una pequeña ciudad. Al concretar dicho perfil hemos podido afirmar que el instrumento musical predominante es el piano o, en su defecto, algún instrumento de viento madera. De la misma forma, hemos concretado que el alumnado asistente a unas colonias musicales acude a una escuela de música durante el invierno desde hace cuatro años donde, además, toca habitualmente en grupos de música moderna. A través del estudio de las competencias personales y sociales hemos podido observar que el perfil tipo de asistente a colonia musical no muestra diferencias notables con otros alumnos que no acuden a dichas colonias. Entre dichos datos destacamos que el alumnado que participa en unas colonias de música tiene una buena capacidad de liderazgo, y es precisamente dicho liderazgo el elemento que correlaciona con la mayoría de datos obtenidos anteriormente, por lo que podemos afirmar que muchos alumnos asisten a una colonia musical con la intención de afianzar y desarrollar su capacidad de liderazgo. Todos datos nos han permitido, a su vez, extraer conclusiones que hasta este momento no se habían realizado en torno a la educación musical en el tiempo libre.

De la misma forma, y teniendo en cuenta las competencias artísticas del alumnado que asiste a unas colonias musicales, su instrumento principal y la música que desarrollan durante el curso lectivo, podemos reiterar la afirmación realizada anteriormente sobre la complementariedad entre las colonias y los estudios musicales durante el curso lectivo. De esta forma observamos como los alumnos acuden a las colonias buscando otros aspectos musicales -repertorios, estilos, agrupaciones, etc.- que no obtienen durante dicho curso lectivo.

Nuestro sexto objetivo, desarrollado en el anexo, trata de *plantear, a partir de los resultados obtenidos, las bases para una organización adecuada de las*

*colonias musicales del futuro*. Así pues, y en forma de anexo, contemplamos los resultados obtenidos –duración, estilos musicales, temporalización, actividades paralelas, etc.–, de manera que dejamos abierta la continuación y aprovechamiento de las conclusiones y decisiones tomadas en cada una de las páginas de este documento a través de una breve propuesta curricular compuesta por los objetivos y actividades en relación a los mismos.

En conclusión, las colonias musicales son una evolución de las actividades artísticas, en concreto musicales, que siempre han acompañado, desde sus orígenes, a las colonias escolares. Debido a la diversificación de intereses sociales y el crecimiento de la oferta de ocio, se originó la aparición de tipologías de colonias, entre las cuales estuvieron dichas colonias musicales. El nacimiento de éstas en Cataluña se debe a una anterior tradición excursionista y un mayor apoyo institucional por parte del Ayuntamiento de Barcelona desde principios del S. XX, junto con una asentada red de Orfeones, factores que multiplicaron exponencialmente las posibilidades de ubicar en Cataluña dicha novedosa oferta educativa de colonias. El desarrollo de las mismas fue desigual en el resto del estado, manteniendo Cataluña la hegemonía sobre la organización de estas colonias, a pesar de que en los últimos 20 años se ha observado una propagación por el resto de España y en especial por la mitad norte.

En cualquier caso, las colonias musicales suponen una oferta educativa estival con unas características intrínsecas que la diferencian de cualquier otra tipología educativa centrada en el desarrollo artístico. Dichas características presentes, ofrecen unos resultados, a su vez, diferentes que los que podemos encontrar en cualquier otra actividad, ofreciendo una interesante y singular propuesta de educación artística que se nos muestra propicia para el desarrollo de competencias personales y sociales además de artísticas y musicales. Son, por tanto, un complemento en la formación de cualquier músico ya que los principales aspectos que se desarrollan en las mismas son la motivación y la socialización del alumnado, las cuales a su vez favorecerán la posterior adquisición de aptitudes técnico-profesionales referidas a la música.

## 5.2. Límites de la investigación

Si bien somos conocedores de la realidad de las colonias musicales, al ser miembros activos de las mismas, al ser una propuesta mayoritariamente privada ha limitado, y en ocasiones entorpecido, nuestra investigación. En el terreno histórico, un difícil acceso a las fuentes, las cuales en su mayoría son privadas, y una escasa y heterogénea documentación bibliográfica, han marcado esta tesis doctoral, la cual se ha visto respaldada de desigual manera al buscar la evolución seguida por las colonias y el estado actual de las mismas. A todo esto debemos sumarle la manera irregular de denominar la actividad que aquí hemos considerado como colonias musicales.

En el aspecto formativo, las fuentes estaban mucho más claras, por lo que nuestros esfuerzos han estado dirigidos a concretar, a través de una metodología interpretativa con datos cuantitativos las dimensiones formativas presentes en unas colonias musicales. Para dicha concreción, hemos accedido a una muestra lo suficientemente representativa, a pesar de lo cual, y ante la inexistencia de estudios que reflejen las dimensiones personales y sociales en colonias de otra tipología, no hemos podido establecer comparaciones con otras actividades educativas.

## 5.3. Prospectiva

Las novedosas aportaciones realizadas en esta tesis doctoral y todo el contexto que le ha rodeado, nos ofrecen la esperanza de haber podido abrir puertas a futuras investigaciones en ámbitos tales como el arte, la música, la educación, el tiempo libre, etc. De esta forma consideramos, desde la humildad, haber creado un precedente al ofrecer información y datos relevantes en un campo lleno de conjeturas preconcebidas y falto de estudios formales.

De esta forma, tanto el apartado histórico como el formativo ha estado caracterizado por la presencia de datos objetivos tratados con total rigor, los cuales, cada uno de ellos, puede abrir una futura investigación desde una base

sólida de conocimiento científico. En este sentido, consideramos como investigaciones necesarias y pendientes de realizar, por un lado las comparaciones con otras colonias musicales que se realizan en el resto del mundo y cursos de especialización y perfeccionamiento musical; y por otro, tal como hemos reflejado en los límites de nuestra investigación, estudios formales sobre las dimensiones personales y sociales en colonias de otra tipología. De la misma forma, consideramos de especial interés una comparativa con otros contextos educativos tales como educación de adultos, centros formales de educación musical, etc., e incluso un posterior seguimiento de la evolución de las colonias musicales que aquí hemos analizado.

Por nuestra parte, esperemos que así sea.



# Fuentes documentales



## Bibliografía

- ABAD TEJERINA, M<sup>a</sup> J. (2002). *Aplicaciones didácticas de la educación plástico-visual en el marco de la educación no formal*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- AGAZZI, A. (1980). *Historia de la filosofía y de la pedagogía*. Valencia: Marfil.
- AGÈNCIA CATALANA DE LA JOVENTUT (2012). *Manual de procediments. L'Estiu és teu 2012*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- AJUNTAMENT DE BARCELONA. COMISSIÓ DE CULTURA (1932). *L'obra de colònies escolars, banys de mar i semicolònies per als alumnes de les escoles de Barcelona 1906-1931*. Barcelona: Arts Gràfiques, S.A. Successors D'Henrich i Ca.
- ALARCON ROMAN, C. (2003). *Leyenda y ritual en Montserrat*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- ALBAREDA, A. M<sup>a</sup> (1997). *Historia de Montserrat*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia.
- ALONSO MONREAL, C. (2000). *¿Qué es la creatividad?*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- ALONSO TAPIA, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias*. Barcelona: Edebé.
- ALONSO, J. y ROMÁN, J. (2005). Prácticas educativas familiares y autoestima. En *Psicothema*, vol. 17, pp. 76-82.
- ALSINA, P. (1997). *El área de educación musical. Propuestas para aplicar en el aula*. Barcelona: Graó.
- ÁLVAREZ, M. (2001). El liderazgo de los procesos de mejora. En Cantón, I. (Ed.). *La implantación de la Calidad en los Centros Educativos*. Madrid: CCS.
- ÁLVAREZ CAÑIBANO, M. (Coord.) (2000). *Recursos de la música y la danza en España*. Madrid: Centro de documentación de música y danza y Fundación Autor.

- ÁLVAREZ GAYOU, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*. Barcelona: Paidós
- ÁLVAREZ DEL CASTILLO, J. L. (2004a). Los escenarios de la Educación: espacios formales, no formales e informales. En DEL POZO, M<sup>a</sup> del M. *Teorías e Instituciones Contemporáneas de la Educación*, pp. 109-130. Madrid: Biblioteca nueva.
- ÁLVAREZ DEL CASTILLO, J. L. (2004b). Áreas de actuación y agentes en la Educación no formal. En DEL POZO, M<sup>a</sup> del Mar. *Teorías e Instituciones Contemporáneas de la Educación*, pp. 395-418. Madrid: Biblioteca nueva.
- ÁLVAREZ DEL CASTILLO, J. L. (2004c). Los métodos y medios de la Educación no formal. En DEL POZO, M<sup>a</sup> del Mar. *Teorías e Instituciones Contemporáneas de la Educación*, pp. 421-443. Madrid: Biblioteca nueva.
- ÁLVAREZ LÁZARO, P. (2005). Krausistas, instituciones y masones en la España del siglo XIX. En ÁLVAREZ LÁZARO, P y VÁZQUEZ- ROMERO, J.M. (Eds.). *Krause, Giner y la Institución Libre de Enseñanza. Nuevos estudios*, pp. 131- 170. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- AMABILE, T. M. (1983). *The social psychology of creativity*. Nueva York: Springer-Verlag.
- AMES, C. (1992). Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. En *Journal of Educational Psychology*, vol. 84, n<sup>o</sup> 3, pp. 261- 271.
- AMES, C. y ARCHER, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation process. En *Journal of Educational Psychology*, vol. 80, pp. 260-267.
- ANDERMAN, E. M. y MIDGLEY, C. (1997). Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle-level schools. En *Contemporary Educational Psychology*, vol. 22, n<sup>o</sup> 3, pp. 269-298.
- ANDERMAN, L. H. y KAPLAN, A. (2008). The role of Interpersonal Relationships in Student Motivation: Introduction to the special Issue. En *The Journal of Experimental Education*, vol. 6, n<sup>o</sup> 2, pp. 115-119.
- ARMAND-DELILLE, F. (1932) Intervención de las colonias de vacaciones en la lucha contra la tuberculosis. En *B.I.L.E.*, n<sup>o</sup> 867, pp. 212-218.
- ARRIAGA SANZ, C. (2006). Importancia de los condicionantes contextuales en la educación musical. En *Música y educación*, n<sup>o</sup> 68, pp. 131-140.

- ARRIAGA, C. y MADARIAGA, J. M<sup>a</sup> (2004). Condicionantes contextuales de la educación. En *Revista de Psicodidáctica*, n<sup>o</sup> 107, pp. 65-74.
- ASENSI SILVESTRE, A. (2010). *Música i societat. El fenomen de les bandes Valencianes en la cultura del segle XIX i principi del XX*. Tesis doctoral. Valencia: Universitat de València.
- ASENSI SILVESTRE, E. (2013). *Música, mestre! Les bandes valencianes en el tombant del segle XIX*. Valencia: Universitat de València.
- AUBERNI, S.; CASANOVAS, J.; COLOMER, J. FORTEA. C.; PERNAU, G. y PUIG, T. (1995). *Les activitats de vacances per a infants i joves de l'Ajuntament de Barcelona 1979-1992. La represa d'una tradició innovadora*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- AVILÉS FARRÉ, J. (2006). *Francisco Ferrer y Guardia: Pedagogo, anarquista y mártir*. Madrid: Marcial Pons, Ediciones de Historia.
- AVIÑO A, X. (1998). La investigación sobre el canto coral en la actualidad. En CARBONELL i GUBERNA, J. (Coord.). *Els orígens de les associacions corals a Espanya (S. XIX-XX)*, pp. 15-22. Barcelona: Oikos-Tau.
- AVIÑO A, X. (2009). El cant coral als segles XIX i XX. En *Catalan historical review*, n<sup>o</sup> 2, pp. 203-212.
- BAGUNYÀ i VALLS, M. (Coord.) (2004). *Històries de colònies Jordi Turull*. Tarragona: El Mèdol.
- BAQUÉS i TRENCHS, M. (1980). *Diari d'un monitor de colònies: reflexions sobre l'educació a propòsit de l'esplai*. Sabadell: Marian Baqués I Trenchs.
- BALCELLS, J. (1931). *L'Orfeó Gracienc i la dictadura*. Barcelona: Orfeó Gracienc.
- BALCELLS, J. y TORRES FELIP, R. (Ed.) (1984). *L'Orfeó Gracienc i el seu entorn ciutadà/memòries del Mestre Joan Balcells*. Barcelona: Orfeó Gracienc.
- BAÑOS, R. M. y GUILLEN, V. (2000). Psychometric characteristics in normal and socialphobic samples for a Spanish version of Rosenberg Self-Esteem Scale. En *Psychological Reports*, vol. 87, pp. 269-274.
- BARAIBAR, J. M. (2003). Pasos para hacer un análisis de las necesidades formativas. En DOMÍNGUEZ ARANDA, R. y LAMATA COTANDA, R. (Coords.). *La construcción de procesos formativos en educación no formal*. Madrid: Narcea, S.A.
- BARBA, C.; BATLLE, J.; BATLLE, R.; GRAU,S. y PUJOL, J. O. (1994). *Organizaciones infantiles y juveniles de tiempo libre*. Madrid: Narcea, S.A.

- BARCELÓ GINARD, B. (1988). *Psicología de la conducta musical en el niño*. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.
- BARNÉS, D. (1910). Escuelas al aire libre. En *B.I.L.E.*, nº 604, pp. 212-218; nº 605, pp. 237-243.
- BARRON, F. (1988). Putting creativity to work. En STERNBERG, R. J. (Ed.). *The nature of creativity: contemporary psychological perspective*, pp. 76-98. Cambridge: Cambridge University Press.
- BATISTA i ROCA, J.M<sup>a</sup> (1927). *Manual d'excursionisme*. Barcelona: Barcino.
- BATLLES i ALERM, J. (1960a). ¿Qué son las colonias de vacaciones?. En V.V.A.A. *Las colonias de vacaciones*, pp. 7-24. Madrid: Sección de Cáritas española.
- BATLLES i ALERM, J. (1960b). Colonias de vacaciones. En VV.AA. *Apostolado Sacerdotal*, pp. 162-171.
- BATSON, C. D. (1991). *The altruism question: Toward a social psychological answer*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- BATSON, C. D.; LISH, D. A.; COOK, J. y SAWYER, S. (2005). Similarity and nurturance: two possible sources of empathy for strangers. En *Basic and applied social psychology*, vol. 27, nº 1, pp. 15-25.
- BAUÇÀ, M. (1983). *Les mirsines (colònia de vacances)*. Sabadell: Edicions dels dies.
- BEAUCHAMP, A.; GRAVELINE, R. y QUIVIGER, C. (1976). *Comment animer un groupe*. Trad. castellana de GARCÍA-VALENCEAGA, J. J. (1977). *Cómo animar a un grupo*. Cantabria: Salterrae.
- BEJAR VERNADES, A. (2006). El progreso personal del adolescente en los campamentos. En *Revista de estudios de juventud*, nº 72, p. 39-56.
- BENNETT, A. (2005). Popular Music and Leisure. En *Leisure Studies*, vol. 24, nº 4, pp. 333-342.
- BENSENY, T. (1993). Tírvia, 25 anys. Cursos internacionales de música, 30 anys. En LLADONOSA, M. (Dir.). *L'Orfeo Lleidatà/ Lluís Virgili*, pp. 126-129. Lleida: Orfeo Lleidatà.
- BERNABEU RICO, J. L. (1997). Educación y dimensiones de la educación. En COLOM, A. J. (Coord.); BERNABEU, J. L.; DOMÍNGUEZ, E. y SARRAMONA, J. *Teorías e Instituciones Contemporáneas de la Educación*, pp. 19-39. Barcelona: Ariel.

- BERNAL, J. L. y GIL, M. T. (2000). Escuelas aceleradas. En *Cuadernos de pedagogía*, vol. 285, pp. 33-39.
- BESNARD, P. (1986). *Animateur socioculturel*. Trad. castellana de AMER LLUECA, E y AMER LLUECA, G. (1990). *El animador sociocultural. Funciones, formación, profesión*. Valencia: Grup dissabte.
- BISQUERRA, R. (Coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- BISQUERRA, R. y BISQUERRA, A. (2012). Música i educació emocional. En *Guix: Elements d'acció educativa*, nº 385, pp. 12-16.
- BISQUERRA ALZINA, R. y PÉREZ ESCODA, N. (2007). Las competencias emocionales. En *Educación XXI*, vol. 10, pp. 61-82.
- BLOCK, J. H. (1976). Assessing sex differences: Issues, problems and pitfalls. En *Merrill-Palmer Quarterly*, vol. 22, pp. 283-308.
- BLOCK, J. y ROBINS, R. W. (1993). A longitudinal study of consistency and change in self-esteem from early adolescence to early adulthood. En *Child Development*, vol. 64, pp. 909-923.
- BOADA, J. y FARRÉ SALVÀ, S. (2009). *Competencias directivas personales e interpersonales*. Barcelona: FUOC.
- BOADAS, E. (2006). Intervención psicopedagógica en proyectos y programas en museos científicos. En BADIA, A.; MAURI, T. y MONEREO, C. (Coords.). *La practica psicopedagógica en educación no formal*, pp. 101-118. Barcelona: UOC.
- BOAL PALHEIROS, G. (2004). Funciones y modos de oír música de niños y adolescentes, en distintos contextos. En *Revista de Psicodidáctica*, nº 17, pp 5-25.
- BODEN, M. A. (1991). *La mente creativa. Mitos y mecanismos*. Barcelona: Gedisa.
- BOE número 132 de 11 mayo de 1940, pág. 3214 (Orden de 9 de mayo).
- BOEKHOLT, A. (1964). *Mains habiles*. Trad. castellana de HOGAR DEL LIBRO (1986). *Manos hábiles. Trabajos manuales de campamento y al aire libre*. Barcelona: Hogar del Libro.
- BOFARULL, I. (2005). *Ocio y tiempo libre: Un reto para la familia*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.

- BOLIVAR, A. (2000). Globalización y cambio educativo. La sociedad del conocimiento y las clases del cambio. En ESTEBARANZ, A. (Coord.). *Construyendo el cambio: perspectivas y propuestas de innovación educativa*, pp. 17-36. Sevilla: Secretariado de publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- BUHELER, C. y GERARD, J. M. (2002). Marital conflict, ineffective parenting, and children's and adolescents' maladjustment. En *Journal of Marriage and Family*, vol. 64, pp. 78-92.
- BURGERSTEIN, L. (1937). *Higiene escolar*. Barcelona: Labor.
- CABALLERO, M<sup>a</sup> R. (2003). *Inicios de la Historia del Arte en España: La institución Libre de Enseñanza (1876-1936)*. Madrid: CSIC.
- CALANDRE, L. (1920). Colonias escolares. En *B.I.L.E.*, n<sup>o</sup> 724, pp. 202-207.
- CAMBEIRO, J. A. (2006-2007). *Colònies escolars: anàlisi històrica d'una aventura pedagògica (1876-1920)*. En *Educació i història: Revista d'història de l'educació*. n<sup>o</sup> 9-10, pp. 193-242. Barcelona: Societat d'història de l'educació dels països de llengua catalana.
- CAMPBELL, P. S. (1998). *Songs in Their Heads. Music and its Meaning in Children's Lives*. Nueva York: Oxford University Press.
- CAMPBELL, J. D.; CHEW, B. y SCRATCHLEY, L. S. (1991). Cognitive and emotional reactions to daily events: The effects of self-esteem and self-complexity. En *Journal of Personality*, vol. 59, pp. 475-505.
- CAMPOS MARÍN, R. (1995). La sociedad enferma: higiene y moral en España en la segunda mitad del siglo XIX y principios del XX. En *Hispania: Revista española de historia*, vol. 55, n<sup>o</sup> 191, pp. 1093-1112.
- CALDERÓN ESPAÑA, M. C. (2005). La infancia en el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza (1877-1936). En *La infancia en la historia: espacios y representaciones (Tomo II)*. San Sebastián: Erein, pp. 374-382.
- CALDERÓN GARRIDO, D.; GUSTEMS CARNICER, J. y CALDERÓN GARRIDO, C. (2014). Las competencias interpersonales en la formación del profesorado de música. Un estudio exploratorio en las colonias musicales. En SANCHO, J. M.; CORREA, J. M.; GIRÓ, X. y FRAGA, L. (Coord.). *Aprender a ser docente en un mundo en cambio. Simposio internacional*. Barcelona: Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona.
- CALDERÓN GARRIDO, D. (2013). Ocio y música para jóvenes: Una educación creativa. En GUSTEMS, J. (Coord.). *Creatividad y educación musical: actualizaciones y contextos*, pp. 101- 110. Barcelona: Dinsic.



- CALDERÓN GARRIDO, D. (2013). La práctica musical en grupo como camino hacia el bienestar de los adolescentes. En GUSTEMS, J. (Coord.). *Arte y bienestar*, pp. 75-83. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- CALDERÓN GARRIDO, D. y GUSTEMS CARNICER, J. (2013). Colonias musicales con un lipdub como proyecto. En *Aula de secundaria*, nº5, pp. 30-33.
- CALVO SASTRE, A. (1997). Animación sociocultural en la infancia. La educación en el tiempo libre. En TRILLA, J. (Coord.). *Animación sociocultural. Teorías, programas y ámbitos*, pp. 212-221. Barcelona: Ariel educación.
- CÁMARA IZAGUIRRE, A. (2004). La actividad de cantar en la escuela: una práctica en desuso. En *Revista de Psicodidáctica*, nº 17.
- CANES GARRIDO, F. (1993). Las misiones pedagógicas: Educación y tiempo libre en la Segunda República. En *Revista Complutense de Educación*, vol. 4 nº 1, pp. 147-168.
- CANO GONZALEZ, R. y REVUELTA GUERRERO, C. (1995). Las colonias escolares: una institución pedagógica de higiene preventiva en beneficio de los niños débiles de las escuelas primarias (1876-1936). En *Revista. Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 22, Enero/Abril, pp. 185-195.
- CARALT, D. A. M. (19559). *L'Escolania de Montserrat*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- CARBONELL i GUBERNA, J. (1998). Els cors de Clavé i Els Segadors entre 1892-1936. Contribució a l'estudi sobre la consciencia d'himne nacional de Catalunya. En AVIÑOÀ, X. (Ed.). *Miscel·lania Oriol Martorell*, pp. 177-188. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- CARBONELL i GUBERNA, J. (2012). Música, ocio y sociabilitat a la Barcelona del modernismo. En SALA, T. M. (Coord.). *Pensar i interpretar l'oci : passatemps, entreteniments, aficions i addiccions a la Barcelona del 1900*, pp. 144-156. Barcelona: Publicacions i edicions de la Universitat de Barcelona.
- CARROLL, A.; BAGLIONI J. R.; HOUGHTON, S. y BRAMSTON, P. (1999). At-risk and not at-risk primary school children: An examination of goal orientations and social reputations. En *British Journal of Educational Psychology*, vol. 69, pp. 377-392.
- CASAS, M. (1996). *La meva vida amb l'Elisard*. Barcelona: Edició propia.

- CASTILLA DEL PINO, F.; CORDON, P.; GIMFERRER, S.; GINER, J.M.; GONZALEZ RUIZ, R.; GUBERN, J. F.; IVARS, J.; MONES, J.; MONLEON, C.; PARIS, R.; TAMANÉS, M.; TUÑÓN DE LARA, M. y VÁZQUEZ MONTALBAN, M. (1977). *La cultura bajo el franquismo*. Barcelona: Anagrama.
- CASTILLEJO, J. (1976). *Guerra de ideas en España. Filosofía, Política y Educación*. Madrid: Revista de Occidente.
- CASTRO CARDOSO, D. y GARCÍA RODRIGUEZ, M<sup>a</sup> L. (1989). *La Formación de animadores: el modelo español a través de las legislaciones central y autonómicas*. Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca.
- CASTRONOVO, V. (1975). *La revolución industrial*. Barcelona: Nova Terra.
- CAVA, M. J.; MURGUI, S. y MUSITU, G. (2006). Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. En *Psicothema*, vol. 18, pp. 367-373.
- CELADA PERANDONES, P. (2002). Tres calas en una institución complementaria de la escuela: Las colonias escolares leonesas (1895, 1896, 1936). En *Tierras de León: Revista de la Diputación Provincial*, vol. 40, n<sup>o</sup> 114, pp. 105-142.
- C.E.S.A. (1960). Las Colonias de Vacaciones promovidas por la Iglesia Española. En VV.AA. *Las colonias de vacaciones*, pp. 71-80. Madrid: Sección Social de Caritas española.
- CIALDINI, R. B., BAUMANN, D. J. y KENRICK, D. T. (1981). Insights from sadness: A three step model of the development of altruism as hedonism. En *Developmental review*, vol. 1, pp. 207-223.
- COHEN AMSELEM, A. (1996). La infancia entre la vida y la muerte. La mortalidad de los niños. En BORRÁS LLOP, J. M<sup>a</sup>. (Dir.). *Historia de la infancia en la España contemporánea 1834-1936*, pp. 107-148. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales- Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- COHEN, L. y MANION, L. (1989). *Research Methods in Education*. Trad. castellana de AGUDO LÓPEZ, F. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- COLE, M. y SCRIBNER, S. (1974). *Culture and thought: A psychological introduction*. New York: John Wiley & Sons. Trad. castellana de BROUSSI, G. (1977). *Cultura y pensamiento: Relación de los procesos cognoscitivos con la cultura*. Mexico D.F.: Limusa.
- COLL, C.; MARTIN, E.; MAURI, T.; MIRAS, M.; ONRUBIA, J.; SOLÉ, I. y ZABALA, A. (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.

- COLOM CAÑELLAS, A. J. (1997a). Las instituciones educativas no formales. En COLOM, A. J. (Coord.); BERNABEU, J.L.; DOMÍNGUEZ, E. y SARRAMONA, J. *Teorías e Instituciones Contemporáneas de la Educación*. pp, 335-357. Barcelona: Ariel.
- COLOM CAÑELLAS, A. J. (1997b). Las teorías de la educación: contextos actuales de los contextos pedagógicos. En COLOM, A. J. (coord.); BERNABEU, J. L.; DOMÍNGUEZ, E. y SARRAMONA, J. *Teorías e Instituciones Contemporáneas de la Educación*, pp. 151-161. Barcelona: Ariel.
- COLOM CAÑELLAS, A. J. (2005). Continuidad y complementariedad entre la educación formal y la no formal. En *Revista de Educación*, nº 338, pp. 9-22.
- COLOMER, J. (1975). Radiografía de un centro de tiempo libre. En *Cuadernos de pedagogía*, nº 7, pp. 35-39.
- COMAS, J. y CORREAS, D. (1935). *Cantinas y colonias escolares*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía.
- COOMBS, P. H. (1968). *The World educational Crisis*. Nueva York: Oxford University Press. Trad. castellana de SOLANAS, M. (1971). *La crisis mundial de la Educación*. Barcelona: Península.
- COOMBS, P. H. (1971). El futuro de la educación no formal en un mundo cambiante. En VV.AA. *La educación no formal, una prioridad de futuro. Documentos de un debate*, pp. 43-52. Madrid: Fundación Santillana.
- COOMBS, P. H. (1986). *La crisis mundial de la educación: Perspectivas actuales*. Madrid: Santillana.
- COOMBS, P. H. y AHMED, M. (1974). *Attacking Rural Poverty: How Nonformal Education Can Help*. A Research Report for the World Bank Prepared by the International Council for Educational Development. Essex, Conn. Traducción castellana de VV.AA. (1975) *La lucha contra la pobreza rural. El aporte de la educación no formal*. Madrid: Editorial Tecnos.
- COOMBS, P. H. y RUSCOE, G. C. (1969). *El planteamiento educacional y sus condiciones*. Buenos Aires: Paidós.
- CORBALÁN, F. J.; MARTÍNEZ, F.; DONOLO, D.; TEJERINA, M. y LIMIÑANA, R. M. (2003). *CREA. Test de Evaluación de la Inteligencia Creativa. Una medida cognitiva de la creatividad*. Madrid: TEA Ediciones.
- CORRAL, I. (Cord.) (1998). *Curs de monitors i monitores d'activitats de lleure infantil i juvenil*. Sant Feliu de Llobregat: Centre d'Estudis de l'Esplai.

- CORTÉS, F. (2000). La música religiosa. En AVIÑOA, X. (dir.). *Història de la Música Catalana, Valenciana i Balear. Del Romanticisme al Nacionalisme*, vol. III, pp. 187-261. Barcelona: Edicions 62.
- COSSÍO, M. B. (1888). Las colonias escolares de vacaciones. En *B.I.L.E.*, n° 277, pp. 205-210; n° 278, pp. 217-219.
- COSSÍO, M. B. (1889). Las colonias escolares en 1888. En *B.I.L.E.*, n° 300, p. 225; n° 301, pp. 241-244.
- COSTA GUIX, F. X.; MANITO LORITE, F. y NEGRE RIGOL, P. (2000). *El lleure en la societat actual*. Barcelona: Fundació per la Universitat Oberta de Catalunya.
- COVEY, S. (1997). *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva*. Barcelona: Paidós
- CONGRESO NACIONAL DE EDUCACIÓN PROTECTORA DE LA INFANCIA ABANDONADA, VICIOSA Y DELINCUENTE. En *Annual Review of Psychology*, vol. 51, pp. 171-200.
- CREGO NAVARRO, R. (1989). Las colonias escolares durante la Guerra Civil. (1936-1939). En *Espacio, Tiempo y Forma, Serie V, Hª Contemporanea*, n°2, pp. 299-328.
- CREMADES ANDREU, R. y LORENZO QUILES, O. (2007). Familia, música y educación informal. En *Música y educación*, n° 72, pp. 35-46.
- CROCKER, J. y WOLFE, C. (2001). Contingencies of self-worth. En *Psychological Review*, vol. 108, pp. 593-623.
- CROCKER, J.; SOMMERS, S. R. y LUHTANEN, R. K. (2002). Hopes dashed and dreams fulfilled: Contingencies of self-worth and graduate school admissions. En *Personality and Social Psychology Bulletin*, vol. 28, pp. 1275-1286.
- CROCKER, J.; BROOK, A. T.; NIIYA, Y. y VILLACORTA, M. (2006). The Pursuit of Self-esteem: Contingencies of self-worth and self-regulation. En *Journal of Personality*, vol. 74, pp. 1749-1771.
- CROSS, I. (2003). Music and evolution; consequences and causes. En *Contemporary Music Reviews*, vol. 22, n° 3, pp. 79-89.
- CRUZ, J. I. (1995). *Escultismo, educación y tiempo libre. Historia del asociacionismo scout en Valencia*. Valencia: Institut Valencià de la Joventut.
- CRUZ, J. I. (2012). *Las colonias escolares valencianas (1906-1936). Un ejemplo de renovación educativa*. Valencia: Universitat de València.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1996). *Creatividad*. Madrid: Paidós.

- CSIKSZENTMIHALYI, M. (2001). *Ocio y creatividad en el desarrollo humano*. Bilbao: Instituto de estudios del ocio, Universidad de Deusto
- CUELLAR, H. (2005). *Froebel, la educación del hombre*. México: Trillas.
- CUENCA CABEZA, M. (1995). *Temas de pedagogía del ocio*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- CUENCA CABEZA, M. (2000). Ideas practicas para la educación del ocio: fiestas y clubes. En *Documentos de Estudios de Ocio, núm. 15*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- CUENCA CABEZA, M. (2004). *Pedagogía del Ocio: Modelos y propuestas*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- CUENCA CABEZA, M. (Cord.) (2007). *El Ocio en la investigación actual. Una lectura desde ámbitos, disciplinas, grupos de población y contextos geográficos*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- DALIA CIRUJEDA, G. (2008). *Cómo ser feliz si eres músico o tienes uno cerca*. Madrid: Mundimúsica.
- DALIA CIRUJEDA, G. y POZO LÓPEZ, A. (2006). *El músico. Una introducción a la psicología de la interpretación musical*. Madrid: Mundimúsica ediciones.
- DAVIS, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. En *Catalog of Selected Documents in Psychology*, vol. 10, pp. 1-17.
- DAVIS, M. H. (1996). *A Social Psychological Approach*. Colorado: Westview Press.
- DAVIS, M. H.; HULL, J. G.; YOUNG, R. D. y WARREN, G. G. (1987). Emotional Reactions to Dramatic Film Stimuli: The Influence of Cognitive and Emotional Empathy. En *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 52, nº 1, pp. 126-133.
- DAVIS, S. G. (2005). "That thing you do!" Compositional Processes of a Rock Band. En *International Journal of Education & the Arts*, vol. 6, nº 16, pp. 1-18.
- DAVIES, M.; STANKOV, L. y ROBERTS, R. D. (1998). Emotional intelligence: in search of an elusive construct. En *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 75, pp. 989-1015.
- DE GRAZIA, S. (1966). *Tiempo, trabajo y ocio*. Madrid: Tecnos.
- DECRETO 231/1965, de 14 de enero (BOE núm. 44, de 20 de febrero).
- DECRETO 917/1967 de 20 de abril (BOE núm. 110, de 9 de mayo).

- DECRETO 3140/1971 de 23 de diciembre (BOE núm. 310, de 28 de diciembre).
- DECRETO 1524/1973 de 7 de junio (BOE, núm. 169, de 16 de julio).
- DECRETO 2253/1974 de 20 de julio (BOE, núm. 195, de 15 de agosto).
- DELGADO, B. (2000). *La institución Libre de Enseñanza en Catalunya*. Barcelona: Ariel.
- DILLON, S. (2005). El profesor de música como gestor cultural. En *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, vol. 2, nº 3.
- DODGSON, P. G. y WOOD, J. V. (1998). Self-esteem and the cognitive accessibility on strengths and weaknesses after failure. En *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 75, pp. 178-197.
- DONOLO, D. y ELISONDO, R. (2007). Creatividad para todos. Consideraciones sobre un grupo particular. En *Anales de Psicología*, vol. 23, nº 1, pp. 147-151.
- DUBOIS, D. L. y TEVENDALE, H. D. (1999). Self-esteem in childhood and adolescence: Vaccine or epiphenomenon?. En *Applied and Preventive Psychology*, vol. 8, pp. 103-117.
- DULEWICZ, V.; HIGGS, M. y SLASKI, M. (2003). Measuring emotional intelligence: content, construct and criterion-related validity. En *Journal of Managerial Psychology*, vol. 18, nº 5, pp. 405-420.
- DUMONT, M. y PROVOST, M. (1999). Resilience in adolescents: Protective role of social support, coping strategies, self-esteem, and social activities on experience of stress and depression. En *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 28, pp. 343-363.
- DYMOND, R. R. (1949). A scale for the measurement of empathic ability. En *Journal of Consulting Psychology*, vol. 13, pp. 127-133.
- ECO, U. (1977). *Come si fa una tesis di laurea*. Trad. castellana de BARANDA, L. y CLAVERIA IBÁÑEZ, A. (2001). *Cómo se hace una tesis*. Barcelona: Gedisa.
- EGEA FERNÁNDEZ, E. (2002). Espacios de ocio en la región de Murcia. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- EGEA, C. (Coord); AGUILERA, E.; LAZKOZ, P. y MARTÍNEZ RIAZUELO, I. (2003). *Rock & Orff. Beatles- Carlos Santana: propuestas para la interpretación en el aula*. Barcelona: Graó.

- EISENBERG, N. (2002). Empathy-related emotional responses, altruism, and their socialization. En DAVIDSON R.J. y HARRINGTON A. (Ed.). *Visions of compassion: Western scientists and Tibetan Buddhists examine human nature*, pp. 131-164. London: Oxford University Press.
- EISENBERG, N. y STRAYER, J. (1987). *Empathy and its development*. Cambridge University Press.
- ELLIOT, D. J. (1995). *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. Nueva York: Oxford University Press.
- ELLIOT, A. y CHURCH, M. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. En *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 72, pp. 218-232.
- ELLIOT, A. J.; MCGREGOR, H. A. y GABLE, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A meditational analysis. En *Journal of Educational Psychology*, vol. 91, nº 3, pp. 549-563.
- EPELDE LARRAÑAGA, A. (2007). Creatividad musical en educación primaria. En *Música y educación*, vol. 69, pp. 55-70.
- EPSTEIN, S. (1994). Integration of the cognitive and the psychodynamic unconscious. En *American Psychologist*, vol. 49, pp. 709-724.
- EPSTEIN, S. (1998). *Constructive thinking: the key to emotional intelligence*. Westport: Praeger Publishers.
- EPSTEIN, S. (2001). *Inventario de Pensamiento Constructivo (evaluación de la Inteligencia Emocional) (CTI)*. Madrid: TEA.
- ESCÁMEZ, J.; GARCÍA LÓPEZ, R.; PÉREZ PÉREZ, C. y LLOPIS, A. (2007). *El aprendizaje de valores y actitudes. Teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro.
- ESCUDERO, J. (2004). *Análisis de la realidad local. Técnicas y métodos de investigación desde la Animación Sociocultural*. Madrid: Narcea.
- ESCUELA NICASIO LANDA (2008). Técnicas de grupo: Dinámicas. En *Manual de monitor-monitorea de tiempo libre*, pp. 263-287. Navarra: Gobierno de Navarra. Instituto Navarro de la Juventud.
- ESNAOLA, I.; INFANTE, G. y ZULAIKA, L. (2011). The multidimensional structure of physical self-concept. En *The Spanish Journal of Psychology*, vol. 14, pp. 304-312.

- ESQUIROL GRAU, J. (1960). Jóvenes Monitores de Colonias de Vacaciones. En VV.AA *Las colonias de vacaciones*, pp. 47-58. Madrid: Sección de Cáritas Española.
- ESTEBAN, L. (1989). *Las colonias escolares en España y especialmente en Valencia (Memorias de la Junta Valenciana de colonias escolares. Años 1914 a 1933)*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- ESTEBARANZ GARCÍA, A. (1991). El cuestionario como instrumento de recogida de datos cualitativos en estudios etnográficos. Un estudio de valores. En *Enseñanza & teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, nº 9, pp. 165-185.
- ESTEBARANZ GARCÍA, A. y MINGORANCE DÍAZ, P. (1995). Factores socioculturales que influyen en la educación; La aportación del modelo etnográfico. En *Bordón*, vol. 4, nº 4, pp. 417-425.
- ESTIVILL i RIUS, A. (2013). Las bibliotecas populares de Barcelona como espacios de socialización durante el franquismo, 1957-1975. En *BID: Textos Universitarios de biblioteconomía i documentació*, nº 30.
- EXTREMERA, N. y FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2009). *Test de Inteligencia Emocional de Mayer Salovey Caruso*. Madrid: TEA Ediciones.
- EYERMAN, R. (2002). Music in Movement: Cultural Politics and Old and New Social Movements. En *Qualitative Sociology*, vol. 25, nº 3, pp 443-458.
- FELDMAN, D. H. (1999). The development of creativity. En STERNBERG, R. J. (Ed.) (1999). *Handbook of Creativity*. Cambridge: University Press.
- FERNÁNDEZ GARCÍA, A. (1979). Enfermedad y sociedad. La epidemia de Cólera de 1885 en Madrid. En *Cuadernos de Investigación Histórica*, nº 3, pp. 171-172.
- FERNÁNDEZ SORIA, J. M. (1987). La asistencia a la infancia en la guerra civil. Las colonias escolares. En *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, nº 6, pp. 83-128.
- FERRER i MIQUEL, R. (2012). *El cant coral infantil i juvenil educa en valors, hàbits i competències*. Tesis doctoral. Girona: Univeristat de Girona.
- FERRÉS, J. (2000). *Educar en una cultura del espectàculo*. Barcelona: Paidós.
- FITNESS, J. (2000). Emotional Intelligence and intimate relationships. En CIARROCHI, J y FORGAS, J. P. (Eds.). *Emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry*, pp. 98-112. Filadelfia: Psychology Press/Taylor and Francis.



- FOURNIÉ, E. (1928). Las escuelas de aire libre desde el punto de vista pedagógico. En *B.I.L.E.*, nº 814, pp. 33-37.
- FRANCÉS, R. (2004). La motivation dans l'apprentissage musical. En *La lettre du Musicien*, nº 293, p. 47. Trad. castellana del equipo de redacción Música y educación (2006). La motivación en el aprendizaje musical. En *Música y educación*, nº 67, pp. 163-164.
- FRANCK, J. (1969). *Clubs per a infants i adolescents d'esplai*. Barcelona: Hogar del Libro.
- FRANCH, J. (1975). *El lleure com a projecte*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- FRANCH, J. y MARTINELL, A. (1984). *La animació de grups d'esplai i de vacances*. Barcelona: Laia.
- FREGA, A. L. (1996). *Música para maestros*. Barcelona: Graó.
- FREGA, A. L. (1998). La investigación en las enseñanzas musicales. En *Lista Electrónica Europea de Música en la Educación (LEEME)*, nº1.
- FUENTES ARTIAGA, J. (1997). La animación sociocultural en la juventud. En TRILLA, J. (coord.) *Animación sociocultural. Teorías, programas y ámbitos*, p. 224-238. Barcelona: Ariel.
- GALCERÁN, M<sup>a</sup> del M. (2002). La educación en los centros de tiempo libre: una educación en, con y de valores. En *Aula de innovación Educativa*, nº 112, pp. 46-50.
- GALÍ, A. (1979). *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya. 1900 a 1936. Llibre II: Ensenyament Primari*. Barcelona: Fundació Alexandre Galí.
- GALÍ, A. (1981). *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya. 1900 a 1936. Llibre XII: Música, Teatre i cinema*. Barcelona: Fundació Alexandre Galí.
- GALÍ, A. (1991). *Escrits historics (II). Art, luxe i esplai*. Barcelona: Fundació Alexandre Galí.
- GALLAGHER, H. L. y FRITH, C. D. (2003). Functional imaging of "theory of mind". En *Trends in Cognitive Sciences*, vol. 7, nº 2, pp. 77-83.
- GALLEGO GAGO, U. M<sup>a</sup> (1988). *EL tiempo libre en el sistema educativo de Don Bosco*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

- GAMONAL GARCÍA, A. (2003). Condicionamiento instrumental. En DOMÍNGUEZ ARANDA, R. y LAMATA COTANDA, R. (Coords.). *La construcción de procesos formativos en educación no formal*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- GARAIGORDOBIL, M. (1999). Assessment of a cooperative-creative program of assertive behaviour and self-concept. En *The Spanish Journal of Psychology*, vol. 2, pp. 3-10.
- GARAIGORDOBIL, M. (2002). Assessment of an intervention of social behaviour, intra-group relations, self-concept and prejudiced cognitions during adolescence. En *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, vol. 2, pp. 1-22.
- GARAIGORDOBIL, M. (2007). Perspectivas metodológicas en la medición de los efectos de un programa de intervención con adolescentes: La evaluación pretest-postest y los cuestionarios de evaluación del programa. En *Apuntes de Psicología*, vol. 25, pp. 357-376.
- GARAIGORDOBIL, M.; DURÁ, A. y PÉREZ, J. I. (2005). Síntomas psicopatológicos, problemas de conducta y autoconcepto-autoestima: un estudio con adolescentes de 14 a 17 años. En *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, vol. 1, pp. 53-63.
- GARCÍA, M. S.; GONZÁLEZ-PINEDA, J. A.; NÚÑEZ, J. C.; GONZALEZ-PUMARIEGA, S.; ALVÁREZ, L.; ROCES, C.; GONZÁLEZ-CABANACH, R. y VALLE, A. (1998). El cuestionario de metas académicas (C.M.A.). Un instrumento para la evaluación de la orientación motivacional de los alumnos de Educación Secundaria. En *Aula Abierta*, nº 71, pp. 175-199.
- GARCÍA CABERO, P. y ESTEBARANZ GARCÍA, A. (2005). *Innovación y creatividad en la enseñanza musical*. Barcelona: Octaedro.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, J. M.; INGLÉS, C.; TORREGROSA, M.; RUIZ ESTEBAN, C.; DÍAZ HERRERO, A.; PÉREZ FERNÁNDEZ, E. y MARTÍNEZ MONTEAGUDO, M. C. (2010). Propiedades psicométricas de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas en una muestra de estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. En *European Journal of Education and Psychology*, vol. 1, pp. 61-74.
- GARCÍA GRACIA, M<sup>a</sup> I. y ZOFÍO PRIETO, J. L. (2003). *La dimensión sectorial de la Industria de la cultura y el Ocio (1993-1997)*. Madrid: Iberautor.
- GARCÍA HOZ, V. (1968). *Principios de pedagogía sistemática*. Madrid: Rialp.

- GARDNER, H. (1990). *Art education and Human Development*. Trad. castellana de MELER ORTÍ, F. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- GARDNER, H. (1993). *Creating minds. An anatomy of creativity*. London: Basic Book. Trad. castellana de TOTOSAUS ABADIA, J. P. (1995). *Mentes creativas*. Barcelona: Paidós.
- GARDNER, H. (1995). *Mentes creativas: una anatomía de la creatividad vista a través de P. Picasso, I. Stravinsky, T.S. Elliot, M. Graham y M. Gandhi*. Barcelona: Paidós.
- GELZELS, J. W. y JACKSON, P. W. (1962). *Creativity and intelligence: explorations with gifted students*. Nueva York: Wiley.
- GERVILLA, E. (1991). *El animador /1: Perfil y opciones*. Madrid: CCS.
- GILLBERG, C. (1990). Autism and Persuasive Developmental Disorders. En *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 31, nº 1, pp. 99-119.
- GIMENO MARTÍN, S. (1996). *Bases para el diseño curricular del tiempo libre*. Tesis doctoral. Tarragona: Universitat Rovira i Virgill.
- GOLEMAN, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Nueva York: Bantam. Trad. castellana de GONZÁLEZ RAGA, D. y MORA, F. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- GOLEMAN, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Nueva York: Bantam. Trad. castellana de MORA, F. y GONZÁLEZ RAGA, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- GOMES, C. y ELIZALDE, R. (2009). Trabajo, tiempo libre y ocio en la contemporaneidad: Contradicciones y desafíos. En *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, Vol. 22, nº 8, pp. 249-266.
- GÓMEZ MUNTANÉ, M<sup>a</sup> C. (1990). *El llibre vermell de Montserrat*. Barcelona: Los libros de la frontera.
- GONZÁLEZ MANRIQUE, M. J. (2001). Sociedad, ocio y comunicación de masas en el franquismo (1939-1956). En VV.AA. *Dos décadas de cultura artística en el franquismo (Actas del congreso)*, pp. 143-159. Granada: Proyecto Sur.
- GONZÁLEZ PINEDA, J.; NÚÑEZ, C.; GONZÁLEZ PUMARIEGA, S. y GARCÍA, M. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. En *Psicothema*, vol. 9, pp. 271-289.

- GRANERO CHACÓN, C. y LESMES ROLDÁN, J. C. (2009). *Los campamentos de verano como modelo de actividades de tiempo libre juvenil*. Madrid: Injuve.
- GREEN, L. (2008). *Music informal learning and the school: a new classroom pedagogy*. Londres: Ashgate.
- GUASCH, T. (2006). Intervención psicopedagógica en proyectos y programas recreativo-educativos. En BADIA, A.; MAURI, T. y MONEREO, C. (Coords.) *La practica psicopedagógica en educación no formal*. p. 139-154. Barcelona: UOC.
- GUEREÑA, J. L. (1998). De París a Barcelona (1933-1996). El proyecto *Sociedades Musicales y Cantantes*. En CARBONELL i GUBERNA, J (Coord.). *Els orígens de les associacions corals a Espanya (S. XIX-XX)*, pp. 9-14. Barcelona: Oikos Tau
- GUILFORD, J. P. (1950). Creativity. En *American Psychologist*, vol. 14, pp. 469-479.
- GUTIÉRREZ PÉREZ, J. (1993). *Criterios Metodológicos para la Fundamentación y Evaluación de la Educación Ambiental no Formal*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- GUSTEMS CARNICER, J. (1999). ¿Especialistas o generalistas? Currículum oculto en la formación universitaria de maestros en educación musical. En *Eufonía, Didáctica de la música*, nº 17, pp. 21-27.
- GUSTEMS CARNICER, J. (2003). *La flauta dulce en los estudios universitarios de "Mestre en educació musical" en Catalunya: Revisión y adecuación de contenidos*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- GUSTEMS CARNICER, J. (2007). *Aproximación metodológica a la didáctica de los instrumentos musicales. Apuntes para un curso de doctorado*. Barcelona: Recercat.
- GUSTEMS CARNICER, J. y CALDERÓN GARRIDO, C. (2006). Motivación y adolescencia. En *Aula de innovación educativa*, nº 153-154, pp. 52-56.
- GUSTEMS CARNICER, J. y CALDERÓN GARRIDO, C. (2007). Educació en valors i educació musical. En *Revista Electrònica Senderi*, nº 30.
- GUSTEMS CARNICER, J. y CALDERÓN GARRIDO, C. (2009). Valores, educación musical y contexto intercultural. En RAMOS, F. (Ed.). *Diálogo e Comunicação Intercultural. A Educação com as Artes*, pp. 35-51. Andalucía: Junta de Andalucía.

- GUSTEMS CARNICER, J. y CALDERÓN GARRIDO, C. (2013). La investigación en creatividad: modelos teóricos, evaluación y propuestas para su desarrollo. En GUSTEMS, J. (Ed). *Creatividad y Educación musical: actualizaciones y contextos*, pp. 4-14. Barcelona: DINSIC.
- GUSTEMS, J.; GALE, R. y GIMENO, P. (2009). Música i acció comunitaria, un territori que cal conquerir. En *GUIX. Elements d'Acció educativa*, nº 360, pp. 11-14.
- GUSTEMS, J. y PAYÁ, M. (2010). *Teatre musical i educació en valors*. Barcelona: Actes del III Congrés d'Educació de les Arts Visuals. CD-ROM.
- HANEY, P. y DURLAK, J. A. (1998). Changing self-esteem in children and adolescents: A meta-analytic review. En *Journal of Clinical Child Psychology*, vol. 27, pp. 423-433.
- HARGREAVES, D. (1978). *Interpersonal relations and Education*. Trad. castellana de GÓMEZ MOLLEDA, M. (1979). *Las relaciones interpersonales en la educación*. Madrid: Narcea
- HARGREAVES, D. J. (1986). *The Developmental Psychology of Music*. Cambridge: Cambridge University Press. Trad. castellana de FREGA, A. L. (1998). *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Graó.
- HARGREAVES, D. J. y NORTH, A. C. (1999). The Functions of Music in Everyday Life: Redefining the Social in Music Psychology. En *Psychology of Music*, vol. 27, pp. 71-83.
- HATFIELD, E.; CACCIPOPO, J. T. y RAPSON, R. L. (1994). *Emotional Contagion*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HENZ, H. (1976). *Tratado de pedagogía sistemática*. Barcelona: Herder.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R.; FERNÁNDEZ-COLLADO, C. y BAPTISTA LUCIO, P. (2007). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- HERRERA i LLOP, L. M. (1998). EL origen del canto coral en Lleida en la segunda mitad del siglo XIX. En CARBONELL i GUBERNA, J. (Coord.). *Els orígens de les associacions corals a Espanya (S. XIX-XX)*, pp. 45-62. Barcelona: Oikos-tau.
- HERRERA, A. y MALDONADO, A. (2002). Depression, cognition and academic failure. En *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud/International Journal of Clinical and Health Psychology*, vol. 2, pp. 25-50.
- HERRERA MENCHÉN, M<sup>a</sup> del M. (2006). La educación no formal en España. En *Revista de estudios de juventud*, nº 74, pp. 11-26.

- HERRERA, L.; CREMADES, R. y LORENZO, O. (2010). Preferencias musicales de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria: influencia de la educación formal e informal. En *Cultura y educación*, Vol. 22, nº 1, pp. 37-51.
- HIRSCH, B. J. y DUBOIS, D. L. (1991). Self-esteem in early adolescence: The identification and prediction of contrasting longitudinal trajectories. En *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 20, pp. 53-72.
- HOGAN, R. (1969). Development of an Empathy Scale. En *Counseling and Clinical Psychology*, vol. 33, pp. 307-316.
- HOFFMAN, M. L. (1977). Sex differences in empathy and related behaviours. En *Psychological Bulletin*, vol. 84, pp. 712-722.
- HOFFMAN, M. L. (1987). The contribution of empathy to justice and moral judgment. En EISENBERG, N. y STRAYER, J. *Empathy and its development*, pp. 47-80. Nueva York: Cambridge University Press.
- HOLLINGSHEAD, A. A. (1975). *Four-factor index of social status*. New Haven: Yale University.
- HOMANS, G. C. (1950). *The Human Group*. Nueva York: Harcourt, Brace & Company.
- HORMIGOS, J. y MARTÍN CABELLOS, A. (2004). La construcción de la identidad juvenil a través de la música. En *RES*, nº 4, pp. 259-270.
- HUXLEY, E. (1947). *Colonies: A reader's guide*. Londres: Cambridge University Press.
- ISIKSAL, M. (2010). A comparative study on undergraduate students' academic motivation and academic self-concept. En *The Spanish Journal of Psychology*, vol. 13, pp. 572-585.
- ITURBE, B. (2006). Campamento musical. En *Padres y Maestros*, nº 301, pp. 23-26.
- IVALD, A. y O'NEILL, S. (2010). Adolescents' attainability and aspiration beliefs for famous musician role models. En *Music Education Research*, vol. 12, nº 2, pp. 179-197.
- JAEGUER, F. (1976). *César Geoffroy et A coeur joie*. Paris: Éditions A coeur joie.
- JARABO JORDÁN, C. (2007). *Los Campamentos del Frente de Juventudes*. Barcelona: Premura Servicios Editoriales.

- JEFFERY, B. (1977). *Fernando Sor, compositor y guitarrista*. Londres: Tecla. Trad. catalana de SOLER, J. M<sup>a</sup> (1982). *Ferran Sors, compositor y guitarrista*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- JIMÉNEZ-LANDI MARTÍNEZ, A. (2010). *Breve historia de la Institución Libre de Enseñanza (1896- 1939)*. Madrid: Tébar.
- JOHNSON, P. R., y INDVIK, J. (1999). Organizational benefits of having emotionally intelligent managers and employees. En *Journal of workplace learning*, vol. 11, pp. 84-88.
- JOU, F. (1933a). Colònia infantil. En *Revista Orfeo Gracienc*, n<sup>o</sup> 156, p. 580.
- JOU, F. (1933b). Colònia infantil a Les Franqueses. En *Revista Orfeo Gracienc*, n<sup>o</sup> 157, p. 610.
- JOU, F. (1933c). El nostre assaig de colònia infantil. En *Revista Orfeo Gracienc*, n<sup>o</sup> 158, pp. 624- 625.
- JUNIU, S.; TEDRICK, T. y BOYD, R. (1996). Leisure or work?: Amateur and Professional Musicians' Perception of Rehearsal and Performance. En *Journal of Leisure Research*, vol. 28, n<sup>o</sup> 1, pp. 44-56.
- KAPLAN, A. y MIDGLEY, C. (1997). The effect of achievement goals: Does level of perceived academic-competence make a difference? En *Contemporary Educational Psychology*, n<sup>o</sup> 22, vol. 4, pp. 415- 435.
- KARABENICK, S. A. y COLLINS-EAGLIN, J. (1997). Relation of perceived instructional goals and incentives to college students' use of learning strategies. En *Journal of Experimental Educational*, vol. 65, pp. 331-341.
- KERLINGER, F. N. (1990). *Investigaciones del comportamiento*. México: McGraw-Hill.
- KEMP, A. E. (1996). *The musical temperament. Psychology & personality of musicians*. Nueva York: Oxford University Press.
- KERNIS, M. H.; CORNELL, D. P.; SUN, C. R.; BERRY, A. y HARLOW, T. (1993). There's more to self-esteem than whether it is high or low: The importance of stability of self-esteem. En *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 65, pp. 1190-1204.
- KETT, C. (1927). Las colonias de vacaciones. En *B.I.L.E.*, n<sup>o</sup> 807, pp. 161-169.

- KLING, K. C.; HYDE, J. S.; SHOWERS, C. J. y BUSWELL, B. N. (1999). Gender differences in self-esteem: A meta-analysis. En *Psychological Bulletin*, vol. 125, pp. 470-500.
- KREBS, D. L. (1975). Empathy and altruism. En *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 32, pp. 1134-1146.
- KUHN, T. S. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. Mexico: Fondo de Cultura Económica
- KUPFER, D. J., DREW, F. L., CURTIS, E. K., y RUBINSTEIN, D. N. (1978). Personality style and empathy in medical students. En *Journal of Medical Education*, vol. 53, pp. 507-509.
- LA BELLE, T. J. (1975). *Educational alternatives in Latin America : social change and social stratification*. Los Angeles: Universidad de California.
- LACÁRCEL MORENO, J. (1995). *Psicología de la música y educación musical*. Madrid: A.M. Machado.
- LAFANT, M. (1978). *Sociología del ocio*. Barcelona: Península.
- LAGO CASTRO, P. (2001). La Tesis Doctoral, el resultado de una curiosidad constante. En *Música y educación*, nº 45, pp. 73-84
- LAMATA COTANDA, R. (2003). Educación formal, educación no formal, educación informal. En DOMÍNGUEZ ARANDA, R. y LAMATA COTANDA, R. (Coords.). *La construcción de procesos formativos en educación no formal*. Madrid: Narcea S.A. de ediciones, pp. 44-55.
- LANGER, S. (1958). *Nueva clave de la filosofía: un estudio acerca del simbolismo de la razón del rito y del arte*. Buenos Aires: Editorial SUR.
- LARSON, R. W.; MONETA, G.; RICHARDS, M. H. y WILSON, S. (2001). Continuity, stability, and change in daily emotional experience across adolescence. En *Child Development*, vol. 73, pp. 1151-1165.
- LATORRE LATORRE, Á. y FORTES DEL VALLE, M<sup>a</sup> C. (1997). Aproximaciones al concepto de creatividad desde una perspectiva psicológica. En *Eufonía, Didáctica de la música*, nº 8, pp. 7-21.
- LAUCIRICA, A. (1998). Los métodos cuantitativos en la investigación educativo musical. En *Revista de la Lista Electrónica*, nº 2, pp. 117-130.



- LERNER, R. M.; LERNER, J. V.; HESS, L. E.; SCHWAB, J.; JOVANOVIC, J.; TALWAR, R. y KUCHER, J. S. (1991). Physical attractiveness and psychosocial functioning among early adolescents. En *Journal of Early Adolescence*, vol. 11, pp. 300-320.
- LETOURNEAU, C. (1981). Empathy and stress: How they affect parental aggression. En *Social Work*, vol. 26, pp. 383-389.
- LEY 48/1963, de 8 de julio (BOE del día 25).
- LEY 25/1971 de 19 de junio (BOE núm 150, del día 24).
- LEY, B. (2004). The dynamics of group teaching. En MARKS, A. (Ed.). *All together! Teaching music in groups*, pp. 4-11. Londres: The Associated Board of the Royal Schools of Music.
- LINES, D. K. (2009). La improvisación y el trabajo cultural en la música y en la educación musical. En *La educación musical para el nuevo milenio*, pp. 91-101. Madrid: Morata S.L.
- LÓPEZ de la LLAVE, A. y PÉREZ-LLANTADA, M<sup>a</sup> C. (2006). *Psicología para intérpretes artísticos*. Madrid: Paraninfo.
- LÓPEZ-PÉREZ, B., FERNÁNDEZ-PINTO, I. y ABAD, F. J. (2008). *TECA. Test de Empatía Cognitiva y Afectiva*. Madrid: TEA Ediciones.
- LORENZO SOCORRO, S. y ESCANDELL BERMÚDEZ, M<sup>a</sup> O. (2004). El abandono de los estudios musicales en el conservatorio: La opinión de los profesores del centro. En *Eufonía, Didáctica de la Música*, n<sup>o</sup> 31, pp. 74- 94.
- LUENGO SOJO, A. (1995). *La actividad musical de la Sección Femenina*. Tesis Doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- LUENGO SOJO, A. (1998). La pedagogía musical de la Sección Femenina de F.E.T. y de las J.O.N.S. en Barcelona: Escuela de especialidades "Roger de Lauria". En AVIÑO, X. (Ed.). *Miscel·lania. Oriol Martorell*, pp. 333-343. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- LUZURIAGA, L. (1973). *Pedagogía*. Buenos Aires: Losada.
- LUZURIAGA, L. (1980). *Historia de la educación y de la pedagogía*. Buenos Aires: Losada.
- LUZURIAGA, L. (1992). *Pestalozzi, vida y obras*. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.

- LLEIXÀ, T. (1998). *EL currículum de Educación Física en la Enseñanza de Primaria. Estudio Comparativo del currículum de diferentes países de la Unión Europea*. Tesis Doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- MADARIAGA, J. M. y ARRIAGA, C. (2011). Análisis de la práctica del profesorado de música y su relación con la motivación del alumnado. En *Cultura y Educación*, vol. 23, nº 3, pp. 463-476.
- MAERH, M. L. y MEYER, H. A. (1997). Understanding motivation and schooling: Where we're been where we are, and where we need to go. En *Educational Psychology Review*, vol. 9, pp. 399-427.
- MALBRÁN, S. (2002). Aportaciones de la psicología cognitiva de la música en la educación musical de hoy. En *Aula de innovación Educativa*, nº 112, p. 11-14.
- MALLART i CUTO, J. (1928). *La escuela del trabajo*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía.
- MALLART i CUTO, J. (1931a). Las "colonias de educación". En *B.I.L.E.*, nº 853, pp. 147-150; nº 854, pp. 171-179.
- MALLART i CUTO, J. (1931b). Educación moral y social en la colonia. En *B.I.L.E.*, nº 856, pp. 238-244.
- MALLART i CUTO, J. (1931c). *Colonias de Educación*. Madrid: Revista de Pedagogía.
- MARINA, J. A. (2008). *La pasión del poder*. Barcelona: Anagrama
- MARÍN VIADEL, R. (1997). Enseñanza y aprendizaje en Bellas Artes: una revisión de los cuatro modelos históricos desde una perspectiva contemporánea. En *Arte, Individuo y Sociedad*, nº 9, pp. 55-77.
- MARTÍN ZUÑIGA, F. (2001). Primeras medidas legales del ministerio de instrucción pública sobre colonias escolares y su repercusión en Málaga a principios del siglo XX. En *Revista de Educación*, nº 36, pp. 225-237.
- MARTÍN, B. R.; GOODRICH, G.; BEUTLER, L. y FIRESTONE, L. (2001). Effectiveness of affect-arousal in treatment of depression using "voice technique": therapist training and client outcome. En *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud/International Journal of Clinical and Health Psychology*, vol. 1, pp. 91-107.
- MARTÍN ALBO, J.; NÚÑEZ, J.; NAVARRO, J. y GRIJALVO, F. (2007). The Rosenberg Self-Esteem Scale; Translation and validation in university students. En *The Spanish Journal of Psychology*, vol. 10, pp. 458-467.

- MARTINELL SEMPERE, A. (1984). Análisis de la situación actual del lliure infantil. En VV.AA. *Interacció 84: Escola d'estiu d'acció socio-cultural*, vol. 1, pp. 137-144.
- MARTINELL SEMPERE, A. (1997). Elaboración de proyectos y programas de animación sociocultural. En TRILLA, J. (Coord.). *Animación sociocultural. Teorías, programas y ámbitos*. p. 135-155. Barcelona: Ariel educación.
- MARTÍNEZ-PONS, M. (1997). The relation of emotional intelligence with selected areas of personal functioning. En *Imagination, Cognition and Personality*, vol. 17, pp. 3-13.
- MARTORELL, A. (1930). *La colonia escolar "Turissa": conferència donada per Artur Martorell Bisbal, el dia 27 d'octubre de 1930 a l'acte inaugural de l'Exposició de Treballs manuals i manifestacions dels infants de les colònies escolars*. Barcelona: Arts Gràfiques.
- MASLOW, A.H. (1991). *Motivación y personalidad*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- MATTOS, L. A. (1960). *Sumário de didáctica general*. Rio de Janeiro: Aurora. Trad. Castellana de CAMPOS, F. (1963). *Compendio de didáctica general*. Buenos Aires: Kapelusz.
- MATTOS, L. A. (1974). *Compendio de didáctica general*. Buenos Aires: Kapelusz.
- MEHRABIAN, A. y EPSTEIN, N. (1972). A measure of Emotional Empathy. En *Journal of Personality*, vol. 40, pp. 525-543.
- MELLADO SANTAMARÍA, A. y MELLADO SANTAMARÍA, J. L. (2006). El campamento como medio educativo. En *Revista de estudios de juventud*, nº 72, pp. 26-36.
- MENJARES, P. C.; MICHAEL, W. B. y RUEDA, R. (2000). The development and construct validation of a Spanish version of an academic self-concept scale for middle school Hispanic students from families of low socioeconomic levels. En *The Spanish Journal of Psychology*, vol. 3, pp. 53-62.
- MESTRE, V. y FRÍAS, D. (1996). La mejora de la autoestima en el aula. Aplicación de un programa para niños en edad escolar (11-14 años). En *Revista de Psicología General y Aplicada*, vol. 49, pp. 279-290.
- MILLET i LORAS, L. (2004-2005). El llegat històric de l'Orfeó Català (1891-1936). En *Revista musicològica*, nº 14-15, pp. 139-153.
- MILLS, J. (2007). *Instrumental teaching*. Oxford: Oxford University Press

- MIRANDA, M. (1975). Objetivos y valores de la educación en el tiempo libre. En *Cuadernos de pedagogía*, nº 7, pp. 42-43.
- MOLAS, S. y HERRERA, L. M. (2000). *Música de hoy para la escuela de hoy. Repertorio instrumental con propuestas didácticas*. Barcelona: Graó.
- MOLERO PINTADO, A. (2000). *La Institución Libre de Enseñanza. Un proyecto de reforma pedagógica*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- MOLLA OTERO, J. y LUENGO HORACAJO, F. (Coords.) (2011). *Teoría y práctica de las competencias básicas*. Barcelona: Graó.
- MONLAU, P. F. (1979). Remedios del pauperismo. Memoria para optar al premio ofrecido por la Sociedad Económica Matritense el 1 de mayo de 1845. En VV.AA. *Estudios de Historia Social*, nº 10-11, pp. 374-385.
- MONROY, A. (1918). *Conversaciones pedagógicas. Colonias Escolares*. Barcelona: TIP. LIT. M. SIVIT.
- MONSERRAT, J. (1960). Organización de una colonia. En VV.AA. *Las colonias de vacaciones*, pp. 59-70. Madrid: Sección Social de Cáritas española.
- MONTERO, I. y ALONSO, J. (1992). Achievement motivation in high school: contrasting theoretical models in the classroom. En *Learning and Instruction*, vol. 2, pp. 43-57.
- MORANCHO, M. (1984). *Yerupajá. Cómo organizar una colonia*. Barcelona: Edebé.
- MORATA GARCÍA, M. J. (1997). Animación sociocultural y desarrollo comunitario. En TRILLA, J. (Coord.). *Animación sociocultural. Teorías, programas y ámbitos*, pp. 296-303. Barcelona: Ariel.
- MORE, T.; SOLÉ, R. ; SÁNCHEZ, J. y MIRÓ, J. (1992). *Como preparar y organizar unas colonias escolares*. Barcelona: Paidotribo.
- MORENO MARTÍNEZ, P. L. (2000). Tiempos de paz, tiempo de guerra: la Cruz Roja y las colonias escolares en España (1920-1937). En *Áreas: Revista de ciencias sociales*, nº 20, pp. 139-160.
- MORENO MARTÍNEZ, P. F. (2009). De la caridad y la filantropía a la protección social del Estado: Las colonias escolares de vacaciones en España (1887-1936). En *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, nº 28, pp. 135-159.

- MORENO MONTOYA, M.; de PABLO, J. M.; CAMINERO, A. y SÁNCHEZ SANTED, F. (2008). Biología evolucionista de la música. En ALONSO CANOVAS, D.; ESTEVEZ, F. y SÁNCHEZ SANTED, F. (Coords.). *El cerebro musical*, pp. 37-72. Andalucía: Universidad de Almería.
- MORENO SERRANO, J. (2006). De los campamentos de aire libre a las vacaciones en la naturaleza. En *Revista de estudios de la juventud*, nº 72, pp. 11-24.
- MORENO, J. M.; POBLADOR, A. y Del RIO, D. (1980). *Historia de la educación*. Madrid: Paraninfo.
- MORIN, E.; ROGER, E. y MOTTA, R. (2003). *Educar en la era planetaria. El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- MUNDY, J. y ODUM, L. (1979). *Leisure education: Theory and practice*. Nueva York: Wiley.
- MUNNÉ, F. (1980). *Psicología del tiempo libre. Un enfoque crítico*. México: Trillas.
- MUÑOZ MALDONADO, J. (1833). *Historia política y militar de la Guerra de la Independencia de España contra Napoleón Bonaparte desde 1808 a 18014*. Madrid: José Palacios.
- MURO, N. (2009). *La enseñanza en la Escuela Moderna de Francisco Ferrer y Guardia*. Burgos: Gran Vía.
- MUSEO PEDAGÓGICO DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA (1988). *La primera colonia escolar de Madrid (1887)*. Madrid: Est. Tip. De Fortanet.
- MUSEO PEDAGÓGICO DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA (1892a). *La Tercera colonia escolar de Madrid (1889)*. Madrid: Est. Tip. De Fortanet.
- MUSEO PEDAGÓGICO DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA (1892b). *La Cuarta colonia escolar de Madrid (1890)*. Madrid: Est. Tip. De Fortanet.
- MUSEO PEDAGÓGICO DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA (1894). *La Séptima colonia escolar de Madrid (1893)*, Madrid: Est. Tip. De Fortanet.
- NAGORE, M. (1998). Aportaciones al estudio del movimiento coral en España. En AVIÑO, X. (Ed.). *Miscel·lania Oriol Martorell*, pp. 345-357. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- NARVAEZ FERRI, M. (2005). *L'Orfeó Català, cant coral i catalanisme (1891-1951)*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona.

- NÉRICI, I. G. (1973). *Introdução à didáctica general*. Bonsucesso: Editôra Fundo de Cultura. Trad. Castellana de NERVI, J. R. (1973). *Hacia una didáctica general dinámica*. Buenos Aires: Kapelusz.
- NEYER, F. J. y ASENDORPF J. B. (2001). Personality-relationship transaction in young adulthood. En *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 81, pp. 1190-1204.
- NOGUÉS, M<sup>a</sup> del C. (1977). Labor social de la institución. En VV.AA. *En el centenario de la Institución Libre de Enseñanza*, pp. 199-219. Barcelona: Tecnos.
- OCEJA, L. V.; LÓPEZ-PÉREZ, B.; AMBRONA, T. y FERNÁNDEZ, I. (2009). Measuring General Dispositions to Feel Empathy and Distress. En *Psicothema*, vol. 21, pp. 171-176.
- O'CONNELL, J. J.; PRIETO, J. M. y GUTIERREZ, C. (2007). Managerial Culture and Leadership in Spain. En CHOKAR, J. S.; BRODBECK, F. C. y HOUSE, R. (Coord.). *Culture and Leadership Across the world*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 623-654.
- ÓDENA, Ó. (2005a). Creatividad en la educación musical. Teoría y percepciones docentes. En *Eufonía, Didáctica de la música*, nº 35, pp. 82-94.
- ÓDENA, Ó. (2005b). Un estudio sobre creatividad musical en escuelas de secundaria de Inglaterra. En *Música y educación*, nº 63, pp. 99-107.
- ÓDENA, Ó. (2013). Creatividad en educación musical: una exploración cualitativa. En DIEZ, M. Y GIRÁLDEZ, A. (Coord.). *Investigación cualitativa en educación musical*. Barcelona: Graó, pp. 99-115.
- O'NEILL, S. (1994). What motivates pupils to practice. En *Music Teacher*, vol. 73, nº 11, p. 22. Trad. castellana de Equipo de Readacción de Musica y educación (1995). Cómo motivar a los alumnos. En *Música y educación*, vol. 83 , nº 23, pp. 156-157.
- ONTAÑÓN, J. y COSTA. J. (1882). Colonias escolares de vacaciones. En *B.I.L.E.*, pp. 249-251.
- ORDEN de 2 de octubre de 1957 (BOE de 11 de octubre).
- ORDEN de 21 de abril de 1958 (BOE de 25 de abril).
- ORDEN de 25 de septiembre de 1964 ("Boletín de la O.S." de 3 de octubre).
- ORDEN de 20 de noviembre de 1964 (BOE núm. 288, de 1 de diciembre).

- ORDEN de 28 de julio de 1966 (BOE núm. 190, de 10 de agosto).
- ORDEN de 15 de septiembre de 1966 (BOE núm. 226, de 21 de septiembre).
- ORDEN de 27 de febrero de 1969 (BOE núm. 76, de 29 de marzo).
- ORDEN de 11 de agosto de 1972 (BOE núm. 199, de 19 de agosto), rectificada en el BOE núm. 231, de 26 de septiembre).
- ORDEN de 6 de marzo de 1973 (BOE núm. 65, de 16 de marzo).
- ORDEN de 26 de septiembre de 1973 (BOE núm. 233, de 28 de septiembre).
- ORDEN de 25 de noviembre de 1976 (BOE núm. 287, de 30 de noviembre).
- ORFEÓ LLEIDATÀ (1985). Presentación. En VV.AA. *Tírvia (XV aniversari), Cursos Internacionales (XX aniversari) i altres apunts per a la història*, pp. 3-4. Lleida: Orfeó Lleidatà.
- ORIOI de ALARCÓN, N. (2005). La música en las enseñanzas de régimen general en España y su evolución en el s. XX y comienzos del XXI. En *Revista Electrónica de LEEME (Lista Electrónica Europea de Música en la Educación)*, nº 16.
- ORIOI PUJOL, J.; CAMPOS MADRIGAL, J. M<sup>a</sup> e IZQUIERDO VILLENA, I. (2011). Dinamització de l'equip de monitors. En COORDINACIÓ CATALANA de COLÒNIES, CASALS i CLUB d'ESPLAI. *La direcció d'activitats i entitats de lleure infantil i juvenil*, pp. 107-132. Barcelona: Claret.
- OTERO URTAZA, E. (1998). Excursionismo, lecciones de cosas y trabajos manuales: Algunos influjos de Pestalozzi en la Institución Libre de Enseñanza. En MARTÍNEZ NAVARRO, A.; GARCÍA FRAILE, J. A.; ROMERO RABAZAS, T. y RUIZ BERRIO, J. (Coord.). *La recepción de la pedagogía pestalozziana en las sociedades latinas*, pp. 211-219. Madrid: Ensayo.
- OTERO URTAZA, E. (2004). Origen y evolución de la Educación no formal. En Del POZO, M<sup>a</sup> del M. *Teorías e Instituciones Contemporáneas de la Educación*, pp. 377-393. Madrid: Biblioteca nueva.
- PALACIOS, F. (1995). Música de verano. En *Eufonía, Didáctica de la música*, nº 1, pp. 117-129.
- PALACIOS LIS, I. y RUÍZ RODRIGO, C. (2010). L'educació social a Espanya durant el franquisme. En VILANOU TORRANO, C. y PLANELLA RIBERA, J. (Coord.). *De la compassió a la ciutadania. Una història de l'educació social*, pp. 163-188. Barcelona: UOC.

- PALACÍN, A. y VERDAGUER, A. (1989). *Los campamentos de verano*. Barcelona: Abril.
- PATRONATO DE LA JUVENTUD OBRERA (2006). *Un siglo de colonias escolares : Patronato de la Juventud Obrera de Valencia, 1906-2006*. Valencia: Martín Impresores.
- PARCERISA ARÁN, A. (1988). *Colònies escolars. Organització, activitats i recursos*. Barcelona: Graó.
- PARCERISA ARÁN, A. (1999). ¿Qué es el currículum oculto?. En *Eufonía, Didáctica de la música*, nº 17, pp. 6-13.
- PARK, L. E. y MANER, J. K. (2009). Does self-threat promote social connection? The role of self-esteem and contingencies of self-worth. En *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 96, pp. 203-217.
- PASCUAL MEJÍA, P. (2010). *Didáctica de la música*. Madrid: Pearson, p. 242.
- PAYÀ RICO, A. (2007). La actividad lúdica en la historia de la educación española contemporánea. Tesis doctoral. Valencia: Universitat de València.
- PEDRÓ, F. (1983). *Rasos de Peguera. Les colònies a Catalunya 1893-1975*. Barcelona: Edebé.
- PEDRÓ y GARCÍA, F. (1984). *Ocio y tiempo libre: ¿para qué?*. Barcelona: Humanitas.
- PEREYRA, M. (1982). Educación, salud y filantropía: el origen de las colonias en España, En *Historia de la educación I*, pp. 145-168. Madrid: Revista interuniversitaria.
- PÉREZ-RIOJA, J. A. (1965). Educación y tiempo libre. En *Revista de educación*, nº 175, pp. 61-65.
- PERKINS, D. (1994). Organizing Summer String Camps. En *Teaching Music*, nº4, vol. I, p. 34. Trad. castellana del equipo de redacción de Música y educación (1998). Campamentos de verano para instrumentistas de cuerda, en *Música y educación*, nº 34, pp. 127- 128.
- PETRIDES, K. V. y FURNHAM, A. (2000). Gender differences in measured and self-estimated trait Emotional Intelligence. En *Sex Roles*, vol. 42, pp. 449-461.
- PETRUS, A. (1989). Animación sociocultural. En ETXEBERRIA, F. (Dir.). *Pedagogía social y educación no escolar*, pp. 241-254. San Sebastián: Universidad del País Vasco.



- PINTRICH, P. R. (1999). Motivational beliefs as resources for and constraints on conceptual change. En SCHNOTZ, W.; VOSNIADOU, S. y CARRETERO, M. (Eds.). *New Perspectives on Change Conceptual*, pp. 33-50. Amsterdam: Pergamon.
- PINTRICH, P. R. (2000a). The role of goal orientation in self-regulated learning. En BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P.R. y ZEIDNER, M. (Eds.). *The handbook of self-regulation*, pp. 451-502. San Diego: Academic Press.
- PINTRICH, P. R. (2000b). Multiples Goals, Multiples Pathways: The role of Goal Orientation in learning and Achievement. En *Journal of Educational Psychology*, nº 92, vol. 3, pp. 544-555.
- PINTRICH, P. R. y DE GROOT, E. V. (1990). Motivational and selfregulated learning components of classroom academic performance. En *Journal of Educational Psychology*, vol. 82, pp. 33-40.
- PIRIS, B. (1992). *Fernando Sor: Une guitare à l'orée du Romantisme*. París: Aubier.
- PLANA, R. y FRANCH, L. (1985). La veu dels senyors Plana-Franch. En VV.AA. *Tírvia (XV aniversari), Cursos Internacionals (XX aniversari) i altres apunts per a la història*, pp. 7-9. Lleida: Orfeó Lleidatà.
- PLIEGO de ANDRÉS, V. (2006). El Servicio de Música: Eduardo Martínez Torner y Pablo Andrés Cobos. En OTERO URTAZA, E. (Coord.). *Las Misiones Pedagógicas, 1931-1936*, pp. 414-443. Madrid: Sociedad Estatal de Commemoraciones Culturales y Residencia de Estudiantes.
- POLO PUJADAS, M. (2010). *La música de los sentimientos: filosofía de la música de la ilustración*. Murcia: Universidad de Murcia, servicio de publicaciones.
- PROTECTORA DE LA INFANCIA ABANDONADA, VICIOSA Y DELINCUENTE (1908). *Informes y ponencias. Las colonias escolares del Museo Pedagógico Nacional (1887-1908)*, pp. 10-11. Madrid: Imp. de Eduardo Arias.
- PUIG, T. (2002). Innovación o creatividad en la educación. En *Aula de innovación Educativa*, nº 112, Año XI, pp. 44-45.
- PUIG i JOFRÉ, E. (1975). Las colonias de vacaciones en Cataluña. En *Cuadernos de pedagogía*, nº 7, pp. 33-35.
- PUIG i JOFRÉ, E. (1980) *Organizar y planificar una colonia de vacaciones*. Barcelona: Diàfora.
- PUIG i JOFRÉ, E. y VILA i VICENS, J. M<sup>a</sup> (2005). *Cent anys de Colònies de Vacances a Catalunya (1893-1993)*. Barcelona: Mediterrània.

- PUJOL i HUMET, J. O. (1992). *Servei de colònies de vacances*. Barcelona: Fundació Serveis de Cultura Popular.
- PUJOL i HUMET, J. O. (2002). La escuela y la educación en el tiempo libre. En *Aula de innovación Educativa*, nº 112, Año XI, pp. 51-53.
- RACIONERO, L. (1983). *Del paro al ocio*. Barcelona: Anagrama.
- REAL DECRETO 4/2010, de 6 de julio de 2010, por el que se regulan los campamentos y acampadas juveniles en el territorio de la Comunidad Autónoma de Cantabria, así como la formación de las personas responsables en dichas actividades. Publicado en BOC núm. 135 de 14 de julio de 2010 y BOE núm. 182 de 28 de julio de 2010.
- REAL DECRETO 7/1993, de 28 de enero, por el que se aprueba el reglamento sobre regulación de las acampadas juveniles en el territorio de la Comunidad de Madrid.
- REAL DECRETO 9/1999, de 5 de febrero de 1999, por el que se regulan las Escuelas de Tiempo Libre.
- REAL DECRETO 23/1986, de 2 de mayo de 1986, por el que se regulan los campamentos y acampadas juveniles en el territorio de la Comunidad Autónoma de Cantabria.
- REAL DECRETO 45/2000, de 31 de enero, sobre la organización de acampadas y campamentos juveniles en Andalucía.
- REAL DECRETO 50/2000, de 20 de enero, por el que se refunde y actualiza la normativa vigente en materia de juventud.
- REAL DECRETO 52/1998, de 21 de abril, por el que se regulan las instalaciones y actividades de ocio y tiempo libre juvenil en la Comunidad Autónoma de Extremadura.
- REAL DECRETO 68/1997, de 13 de mayo, del Gobierno de Aragón, por el que se regulan las condiciones en que deben realizarse determinadas actividades juveniles de tiempo libre en el territorio de la Comunidad Autónoma de Aragón.
- REAL DECRETO 76/1998, de diciembre, de la Consejería de Cultura, por el que se regulan las actividades de aire libre en el Principado de Asturias.
- REAL DECRETO 100/2004, de 9 de septiembre, por el que se aprueba el II Plan General de Juventud de la Comunidad de Castilla y León.

REAL DECRETO 117/2003, de 9 de octubre, por el que se regulan las líneas de promoción juvenil en Castilla y León.

REAL DECRETO 118/2003, de 9 de octubre, regulador de la inspección y del régimen sancionador en materia de juventud.

REAL DECRETO 129/2005, de 16 de diciembre de 2005, por el que se regulan las actividades de tiempo libre infantil y juvenil.

REAL DECRETO 137/2003, de 10 de junio de 2003, de regulación de las actividades en el tiempo libre en las cuales participan menores de 18 años.

REAL DECRETO 170/1985, 25 de junio por el que se regula el régimen de campamentos, colonias, colonias abiertas, campos de trabajo y marchas volantes infantiles y juveniles.

REAL DECRETO 1253/2004 de 28 de mayo de 2004, por el que se regulan las actividades de ocio y tiempo libre juvenil en la Ciudad Autónoma de Melilla.

REAL DECRETO FORAL 107/2005, de 22 de agosto, por el que se regulan las actividades de jóvenes al aire libre en la Comunidad Foral de Navarra.

REAL ORDEN del 1 de julio de 2005, por la que se modifica la de 11 de febrero de 2000, por la que se desarrolla el decreto 45/2000.

REAL ORDEN FAM/657/2005, de 4 de mayo, por la que se desarrolla el Título III, "De las actividades juveniles de tiempo libre", del Decreto 117/2003, de 9 de octubre, por el que se regulan las líneas de promoción juvenil en Castilla y León.

REAL ORDEN FAM/912/2006, de 19 de mayo, por la que se modifica la Orden FAM/657/2005, de 4 de mayo, por la que se desarrolla el Título III, "De las actividades juveniles de tiempo libre", del Decreto 117/2003, de 9 de octubre, por el que se regulan las líneas de promoción juvenil en Castilla y León.

REAL ORDEN FAM/1071/2004, de 29 de junio, por la que se regulan determinados aspectos relativos a la Inspección de Juventud.

REAL ORDEN FAM/951/2007, de 18 de mayo, por la que se aprueba un sistema de evaluación de riesgos en actividades juveniles de tiempo libre en Castilla y León.

REEVE, J. M. (1994). *Understanding motivation and emotion*. River Campus: University of Rochester. Trad. Castellana de LASTRA, A. M. (2000). *Motivación y emoción*. Madrid: McGraw-Hill.

- RIAÑO GALÁN, M<sup>a</sup> E. (2008). *La gestión de las actividades musicales del G-9 en contextos de educación formal y no formal*. Tesis doctoral. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- RIAÑO GALÁN, M<sup>a</sup> E.; GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, N. y GUERRA LIAÑO, S. (2007). ¿Cómo fomentar los valores a través de la música? Un programa formativo diseñado para la educación primaria. En *Eufonía, Didáctica de la Música*, n<sup>o</sup> 41, pp. 118-124.
- RICHAUD DE MINZI, M<sup>a</sup> C. (2008). Evaluación de la empatía en la población infantil argentina. En *Revista IPSI*, vol. 11, n<sup>o</sup> 1, pp. 101-116.
- RIERA I FONTS, C. (1982). *Lèxic de l'educació en l'esplai*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- RITZER, G. (1993). *Teoría sociológica contemporánea*. Madrid: McGraw Hill.
- RIUS i PASCUAL, J. (Coord.) (1987). *"Martorell-Montserrat". 25 anys de colònies*. Sant Sadurní d'Anoia: Colònies "Martorell- Monserrat".
- ROBINS, R. W. y TRZESNIEWSKI, K. H. (2005). Self-esteem development across the lifespan. En *Current Directions in Psychological Science*, vol. 14, pp. 158-162.
- RODRÍGUEZ PÉREZ, J. F. (2001). *Las colonias municipales madrileñas (1910-1936)*, Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- RODRÍGUEZ QUILES, J A. (2006). Socialización musical y contexto escolar. En *Música y educación*, n<sup>o</sup> 65, pp. 65-77.
- RODRÍGUEZ VILLA, A. (s.a.). *Campamentos: plan nacional de campamentos y estaciones preventoriales*. Barcelona: Seix y Barral.
- ROMÁ, J. M. (1936). Diario de una colonia. En *B.I.L.E.*, n<sup>o</sup> 918, pp. 217-219.
- ROMERO, E.; LUENGO, M. A. y OTERO LÓPEZ, J. M. (1995). La relación entre autoestima y consumo de drogas en los adolescentes: un análisis longitudinal. En *Revista de Psicología Social*, vol. 10, pp. 149-159.
- RONEY, C.; HIGGINS, E.T. y SHAH, J. (1995). Goals and framing: how outcome focus influences motivation and emotion. En *Personality Social Psychology Bulletin*, vol. 21, pp. 1151-1160.
- ROSEN, I. M.; GIMOTTI, P. A.; SHEA, J. A. y BELLINI, L. M. (2006). Evolution of Sleep Quantity, Sleep Deprivation, Mood Disturbances, Empathy, and Burnout among Interns. En *Academic Medicine*, vol. 81, n<sup>o</sup> 1, pp. 82-85.

- ROSENBERG, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton: Princeton University.
- ROSENBERG, M. (1989). *Society and the adolescent self-image*. Middeltown: Wesleyan University Press.
- ROUSSEAU, J. J. (1762a). *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes. Du contrat social*. Traducción de LÓPEZ y LÓPEZ, J. y BERGES, C. (2000). *El contrato social*. Barcelona: Folio.
- ROUSSEAU, J. J. (1762b). *Émile, ou, de l'éducation*. Trad. Castellana y prologo CARDONA, F. L. (2002). *Emilio o la educación*. Barcelona: Edicomunicación
- ROYZMAN, E. B. y ROZIN, P. (2006). Limits of Symhedonia: The Differential Role of Prior Emotional Attachment in Sympathy and Sympathetic Joy. En *Emotion*, vol. 6, nº 1, pp. 82-93.
- RUNCO, M. y SAKAMOTO, S. (1999). Experimentals studies of creativity. En STENBERG, R. J. (Ed.). *Handbook of Creativity*, pp. 62-92. Nueva York: Cambridge University Press .
- RYAN, R. M. y DECI, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, vol. 25, pp. 54-67.
- SABATER i MUR, A. (1931). El nostre estage a La Molina, un importantíssim projecte. En *Revista Orfeó Gracienc*, nº 136, pp. 156-157.
- SALA, E. (1965). *Cançoner de Bagà*. Barcelona: Delos-Aymà
- SALA, T. M. (2012). Espais de l'oci a la Barcelona del 1900. En SALA, T. M. (Coord.). *Pensar i interpretar l'oci : passatemps, entreteniments, aficions i addiccions a la Barcelona del 1900*, pp. 31-35. Barcelona: Publicacions i edicions de la Universitat de Barcelona.
- SALAS LARRAZABAL, M. (1997). La figura y la formación del animador sociocultural. En TRILLA, J. (Coord.) *Animación sociocultural. Teorías, programas y ámbitos*, pp. 121-133. Barcelona: Ariel.
- SALCEDO, E. (1900). *Las colonias escolares de vacaciones en España durante los años 1887 a 1897*. Madrid: Imp. R. Rojas.
- SALOVEY, P. y MAYER, J. (1990). Emotional Intelligence. En *Imagination, Cognition and Personality*, vol. 9, pp. 185-211.

- SALVAT, Dr. (1913). *Resultats obtinguts per la colònia organitzada per la Lliga Barcelonina d'Higiene Escolar*. Barcelona: S.n.
- SAMPER ARBELÁEZ, A. (2010). La apreciación musical en edades juveniles: territorios, identidad y sentido. *Cuadernos de música, artes visuales y artes escénicas*, vol. 5, nº 2, pp. 29-42.
- SÁNCHEZ, P. (2008). *La maçoneria a Catalunya (1868-1947) Volum I*. Premià de Mar: Clavel Cultura.
- SÁNCHEZ, G. (2010). Educación estética y educación artística. Reflexiones para una enseñanza creativa. En *Aula*, nº 16, pp. 21-32.
- SÁNCHEZ, E. y BARRÓN, A. (2003). Social psychology of mental health: the social structure and personality perspective. En *The Spanish Journal of Psychology*, vol. 6, pp. 3-11.
- SANTIAGO MASCARAQUE, M<sup>a</sup> C. (2001). *La Iglesia de Lleida durante el franquismo (1938-1967)*. Tesis doctoral. Lleida: Universitat de Lleida.
- SANZ de ACEDO LIZARRAGA, M<sup>a</sup> L. y SANZ de ACEDO BAQUEDANO, M<sup>a</sup> T. (2007). *Creatividad individual y grupal en la educación*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.
- SARCEY, F. (1887). Prologo. En BIÓN, W. *les colònies de vacances. Mémoire historique et statistique*, pp. 5- 10. París: Ch Delagrave-Hacchette et C<sup>a</sup>.
- SARRAMONA LÓPEZ, J. (1997). El educando o sujeto de la educación. En COLOM, A. J. (Coord.); BERNABEU, J. L.; DOMÍNGUEZ, E. y SARRAMONA, J. *Teorías e Instituciones Contemporáneas de la Educación*, pp. 210-212. Barcelona: Ariel.
- SARRAMONA LÓPEZ, J. (1998). La animación sociocultural. En SARRAMONA, J.; VÁZQUEZ, G. y COLOM, A. J. *Educación no formal*, pp. 151-161. Barcelona: Ariel.
- SATUÉ OLIVÁN, E. (2007). *Los niños del frente*. Aragón: Gobierno de Aragón.
- SAUR, K.G. (1999). *European music directory*. Germany: Wolfgang Von Collas.
- SAVIN-WILLIAMS, R. C. y JAQUISH, G. A. (1981). The assessment of adolescent self-esteem: a comparison of methods. En *Journal of Personality*, vol. 49, pp. 324-336.
- SAVIN-WILLIAMS, R. C. y DEMO, D. H. (1983). Situational and trans-situational determinants of adolescent self-feelings. En *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 44, pp. 824-833.

- SCHATZMAN, L. y STRAUSS, A. L. (1973). *Field research; strategies for a natural sociology*. Nueva York: Prentice-Hall.
- SCHIPPERS, H. y BARTLEET, B. L. (2013). The nine domains of community music: Exploring the crossroads of formal and informal music education. En *International Journal of Music Education*, vol. 31, nº 4, pp. 454-471.
- SCHMIDT, P. (2013). NGOs as framework for an education in and through music: Is the third sector viable?. En *International Journal Of Music Education*, vol. 32, nº 1, pp. 31-52.
- SCHUGURENSKY, D. (2000). The forms of informal learning: Towards a conceptualization of the field. En *NALL Working paper*, nº 19.
- SCHUTTE, N. S.; MALOUFF, J. M.; BOBIK, C.; COSTON, T. D.; GREESON, C.; JEDLICKA, C.; RHODES, E. y WENDORF, G. (2001). Emotional intelligence and interpersonal relations. En *Journal of Social Psychology*, vol. 141, pp. 523-536.
- SCRIBNER, S. y COLE, M. (1973). Cognitive consequences of formal and informal education. En *Science*, vol. 182, nº 41112, pp. 553-559.
- SELÁ, A. (1887). Las colonias escolares de vacaciones. En *B.I.L.E.*, nº 252, pp. 225-228.
- SELIGMAN, M. E. P. (2002). *Authentic Happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. Nueva York: Free Press.
- SERRA SELLARÉS, F. (2005). *Sant Benet de Bages a l'època montserratina (segles XVI-XIX)*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- SHAFFER, J. (2002). Teorías clásicas del desarrollo social y la personalidad. En SHAFFER, J. *Desarrollo social y de la personalidad*. pp. 39-71. Madrid: Thomson Editores Spain.
- SHAH, J. y KRUGLANSKI, A. (2000). Aspects of goals networks: Implications for self-regulation. En BOECKAERTS, M.; PINTRICH, P. R. y ZEIDER, M. (Eds.). *The Handbook of self-regulation: Theory, research, and applications*, pp. 85-110. San Diego: Academic Press.
- SISTAC, D. (1993). Lluís Virgili. En LLADONOSA, M. (Dir.) (1993). *L'Orfeó Lleidatà/ Lluís Virgili*, pp. 114-116. Lleida: Orfeó Lleidatà.
- SKAALVIK, E. M. (1993). Ego-involvement an self-protection among slow learniners: Four case studies. En *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 37, pp. 305-315.

- SKINNER, B. F. (1948). *Walden Two*. Nueva York: MacMillan. Trad. castellana de LORENTE, S. (1984). *Walden Dos*. Barcelona: Martínez Roca.
- SLAVIN, R. E. (1983). When does cooperative learning increase student achievement?. En *Psychological Bulletin*, vol. 94, pp. 429-445.
- SMITH, E. R. (1998). Mental representation and memory. En GILBERT, D.; FISKE, S. y LINDZEY, G. (Eds.). *The handbook of social psychology*, vol. 1, pp. 391-445. Nueva York: Oxford University Press.
- SOLÉ, I. (1993). Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje. En COLL, C. (coord.) *El constructivismo en el aula*, pp. 25-45. Barcelona: Graó.
- SOLER, J. y OLTRA, M. (1975a). *Cançons per al poble d'infants*. Barcelona: Claret.
- SOLER, J. y OLTRA, M. (1975b). *Cançons per al poble d'excursió*. Barcelona: Claret.
- SOLER i BORRELL, S. (1935). La Nostra colònia infantil. En *Revista Orfeó Gracienc*, nº 174, pp. 896-898.
- SOLER MASÓ, P. (1994). *L'educació en el lleure a Girona. Les iniciatives de l'administració, l'església i la societat civil (1990-1981)*. Tesis doctoral. Girona: Universitat de Girona.
- SOLER MASÓ, P. (1995). *L'educació en el lleure a Girona*. Girona: Universitat de Girona, Llibres del Segle.
- SOLER MASÓ, P. (2006). Intervención psicopedagógica en proyectos y programas para el tiempo libre. En BADIA, A.; MAURI, T. y MONEREO, C. (Coords.). *La práctica psicopedagógica en educación no formal*, pp. 119-138. Barcelona: UOC.
- SORANDO de OREA, J. y GÓMEZ PALACIOS, J. J. (1975) *Pedagogía para un campamento*. Barcelona: Edebe.
- STEINBERG, I. y MORRIS, A. S. (2001). Adolescent development. En *Annual Review of Psychology*, vol. 52, pp. 83-110.
- STERNBERG, R. (2006). The Nature of Creativity. En *Creativity Research Journal*, vol. 18, nº 1, pp. 87-98.
- STERNBERG, R. J. y LUBART, T. I. (1997). *La creatividad en una cultura conformista. Un desafío a las masas*. Barcelona: Paidós.
- STOTLAND, E. (1969). Exploratory investigations of empathy. En Berkowitz, L. (Ed.). *Advances in experimental social psychology*, vol. 4, pp. 217-314.



- SUÁREZ-ZULOAGA y GÁLDIZ, I. (2000). Liderazgo sin mitos. En *Business Review*, vol. 98, pp. 30-37.
- TARÍN, L. (1968). *Artur Martorell, maestro de colonias*. Barcelona: Servei de Colònies de vacances, Càritas.
- TASHAKKORI, A.; THOMPSON, V. D.; WADE, J. y VALENTE, E. (1990). Structure and stability of self-esteem in late teens. En *Personality and Individual Differences*, vol. 11, pp. 885-893.
- TAYLOR, I. A. (1975). A retrospective view of creative investigation. En TAYLOR, I. A. y GETZELS J. W. (Eds.). *Perspectives in creativity*. Chicago: Aldine.
- TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. (1984). *Introduction to Qualitative Research Methods*. Trad. castellana de PIATIGORSKY J. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- TERÉS LLORENS, F. (2007). *Colònies Montsant i Verge Blanca. Vivències històriques*. Lleida: Fundació Verge Blanca.
- TERRÓN BAÑUELOS, A. (2000). La higiene escolar: un campo de conocimiento disputado. En *Áreas. Revista internacional de ciencias sociales*, nº 20, pp. 73-94.
- THOMPSON, S. (1995). Motivate your student. En *Australian Music Teacher*, vol. 4. nº 4, p. 320. Trad. castellana de Equipo de redacción de Música y educación (1998). Motivad a vuestro alumnos. En *Música y educación*, nº 33, pp. 114-115.
- THOMPSON, T. (1994). Self-worth protection: implications for the classroom. En *Educational Review*, vol. 46, pp. 259-274.
- THORKILDSEN, T. A. y NICHOLLS, J. G. (1998). Fifth graders' achievement orientations and beliefs: individual and classroom differences. En *Journal of Educational Psychology*, vol. 90, nº 2, pp. 179-201.
- THORNE, A. y MICHALIEU, Q. (1996). Situating adolescent gender and self-esteem with personal memories. En *Child Development*, vol. 67, pp. 1374-1390.
- THORNE, K. (2007). *Essential Creativity in the Clasrroom: Inspiring Kids*. Trad. castellana de AGUILO, X. (2008). Motivación y creatividad en clase. Barcelona: Graó.
- TORO EGEA, O. M<sup>a</sup>. (2010). *Documentación de materiales para la enseñanza de la música en España (1823-1932): catalogación, análisis y estudio*. Tesis doctoral. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.

- TORO EGEA, O. M<sup>a</sup>. (2010). *La enseñanza de la música en España (1823-1932)*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- TORRANCE, E. P. (1962). *Guiding creative talent*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- TORRES, J. (1991). *Recursos musicales en España. Vol. 2: Entidades y actividades*. Madrid: Centro de documentación musical.
- TOTOSAUS, J. M<sup>a</sup> (1960). Las Colonias de Vacaciones, instrumentos de formación integral. En VV.AA. *Las colonias de vacaciones*, pp. 25-46. Madrid: Sección de Cáritas española.
- TOURIÑÁN LÓPEZ, J.M. (1987). *Estatuto del profesorado: Función pedagógica y alternativas de formación*. Madrid: Escuela española.
- TRILLA BERNET, J. (1984). *El concepto de educación informal*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- TRILLA BERNET, J. (1986). *La educación informal*. Barcelona: Promociones Publicaciones Universitarias.
- TRILLA BERNET, J. (1991) (Coord.). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- TRILLA BERNET, J. (1992). La actuación del profesor en el aula ante los conflictos de valor. En *Comunicación, Lenguaje y Educación*, n<sup>o</sup> 15, pp. 33-38.
- TRILLA BERNET, J.; GROS, B.; LÓPEZ, F. y MARTIN, M<sup>a</sup> (1993). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel.
- TRILLA BERNET, J. (1997). Concepto, discurso y universo de la animación sociocultural. En TRILLA, J. (coord.) *Animación sociocultural. Teorías, programas y ámbitos*, pp. 13-39. Barcelona: Ariel.
- TRILLA BERNET, J. (2002). La respuesta del marco escolar frente a las nuevas necesidades de la familia y del educando. En *Aula de innovación Educativa*, n<sup>o</sup> 112, pp. 39-43.
- TRZESNIEWSKI, K. H.; DONNELLAN, M. B.; MOFFITT, T. E.; ROBINS, R. W.; POULTON, R. y CASPI, A. (2006). Low self-esteem during adolescence predicts poor health, criminal behaviour, and limited economic prospects during adulthood. En *Development Psychology*, vol. 42, pp. 381-390.
- ÚCAR, X. (1995). Los programas de animación sociocultural. En *Claves de Educación Social*, vol. 1, pp. 32-38.
- UNESCO. (1977). *Terminología: Tesauro de la Educación*. París: UNESCO.

- UNESCO. (1979). *Terminología de la educación de adultos*. París: UNESCO.
- UNESCO. (1998). *Informe mundial sobre la educación. Los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- UNIVERSITAT DE BARCELONA. (2010). *Código de buenas prácticas en investigación*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- URDAN, T. C. y MAERH, M. L. (1995). Beyond a two-goal theory of motivation and achievement: A case for social goals. En *Review Educational Research*, vol. 65, nº 3, pp. 213-243.
- VALENCIA DENIZ, R. y VENTURA DEL ROSARIO, E. (2003). El abandono de los estudios musicales del grado elemental en el Conservatorio Superior de Música de Las Palmas de Gran Canaria. En *Anuario de filosofía, psicología y sociología*, nº 6, pp. 77-100. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- VALLE, A. (1972). *La animación social y cultural*. Madrid: Marsiega.
- VALLES, M. S. (2002). *Entrevistas cualitativas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- VÁZQUEZ, G. (1998a). La educación no formal y otros conceptos próximos. En SARRAMONA, J.; VÁZQUEZ, G. y COLOM, A. J. *Educación no formal*, pp. 11-25. Barcelona: Ariel Educación.
- VÁZQUEZ, G. (1998b). Ocio y tiempo libre. En SARRAMONA, J.; VÁZQUEZ, G. y COLOM, A. J. *Educación no formal*, pp. 65-74. Barcelona: Ariel.
- VENTALLÓ, J. (1968). *Les escoles populars ahir i avui*. Barcelona: Hogar del llibro.
- VENTURA, J.; MARTÍNEZ, F. y MARTÍNEZ, O. (2005). *La evaluación del Prácticum de la licenciatura de Pedagogía de la Universidad de Barcelona a partir de la opinión de los egresados*. En VV.AA. *VIII Symposium internacional sobre el Prácticum y las Prácticas en empresas en la formación universitaria*. Granada: Universidad de Granada.
- VERGÉS, P. y MARTORELL, A. (1979). *Colònies escolars de l'Ajuntament de Barcelona*. Barcelona: Edicions del Mall.
- VICENTE, J. A. (1997). Perfil del monitor d'activitats de lleure: quin tipus de monitor precisen les activitats de vacances. En INSTITUT DE FORMACIÓ PERE TARRÉS. *Perspectives per a les colònies i activitats de vacances*, pp. 209-216. Barcelona: Pleniluni.

- VICENTE NICOLÁS, G. (2007). Música y valores: Diálogo, tolerancia y sociedad en canciones infantiles. En *Música y educación*, nº 71, pp. 17-44.
- VILANOU TORRANO, C. y PLANELLA RIBERA, J. (2010). Fonaments històrics de l'educació social: el sentit de la història. En VILANOU TORRANO, C. y PLANELLA RIBERA, J. (Coords.). *De la compassió a la ciutadania. Una història de l'educació social*, pp. 23-38. Barcelona: UOC.
- VILANOU, C. y SOLER, J. (2013). The history of Education in Catalonia: Liberal Tradition and Conceptual History. En *Social and Education History*, vol. 2, nº 3, pp. 261-295.
- VILARIÑO, O. (1930). *La infancia y la naturaleza. Estudio sintético de la influencia que ejercen en el desarrollo orgánico e intelectual del niño, las colonias escolares, los jardines de la infancia y los campos de juego*, Madrid: Librería Médica R. Checa y C<sup>ª</sup>.
- VILLALOBOS, D. (1905). *Las colonias escolares de vacaciones*. Santiago de Chile: Imp. Lit. y Encuadernación Barcelona.
- VILLEGAS ESPÍN, A. (2006). *Les colònies escolars. La colònia escolar Turissa*. Tossa de Mar: Diputació de Girona.
- VOLET, S. E. (1997). Cognitive and affective variables in academic learning: the significance of direction and effort in students' goals. En *Learning and Instruction*, vol. 7, nº 3, pp. 235-254.
- VV.AA. (1893). Nota de una maestra sobre una colonia escolar mixta. En *B.I.L.E.*, nº 396, pp. 237-239.
- VV.AA. (1909). *Memoria de las Colonias Escolares organizadas por el Excmo. Ayuntamiento de Barcelona en los años 1906, 1907, 1908*, Barcelona: Comisión de Higiene de la Infancia.
- VV.AA. (1914). *Actuación de la Comisión de Colonias Escolares y Escuelas de Bosque*. Barcelona: Ayuntamiento Constitucional de Barcelona.
- VV.AA. (1915). *Las Colonias Escolares del año 1915 / Ayuntamiento Constitucional de Barcelona. Comisión de Colonias Escolares y Escuelas de Bosque*. Barcelona: Ayuntamiento Constitucional de Barcelona.
- VV.AA. (1929). L'Orfeó nostre a Saragossa. En *Gasetta del Orfeó Terrassa i del seu grup excursionista*, año 2, nº 12, pp. 185-199.
- VV.AA. (1933). *Colònies escolars*. Barcelona: Comissio de cultura.
- VV.AA. (1934a). Creación de la "Escuela del aire". En *B.I.L.E.*, nº 892, pp. 169-173.

- V.V.AA. (1934b). Creación de la "Escuela del aire". En *B.I.L.E.*, nº 893, pp. 193-198.
- VV.AA. (1935). *Acampades: Assaig amb nois de les colònies escolars. Aspectes social i educatiu*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona. Seccio de cultura.
- VV.AA. (1939). *Campamentos de las Organizaciones Juveniles: Delegación Nacional de Organizaciones Juveniles de Falange*. Barcelona: Gráficas Ultra.
- VV.AA. (s.a.). *Manual de campamentos*. Madrid: Frente de Juventudes.
- VV.AA. (1945). *Canciones para marchas y campamentos*. Tarragona: Frente de Juventudes.
- VV.AA. (1952). *Música. Revista trimestral de los conservatorios españoles*. Madrid: Orbe.
- VV.AA. (1964). *Pour être moniteur de colonie de vacances*. París: Éditions Cledor. Trad. castellana de MAS GODAYOL, J. (1964). Para ser monitor de una colonia de vacaciones. Barcelona: Editorial Nova Terra.
- VV.AA. (1967). *V Colonia de vacaciones para hijos de inmigrantes*. Madrid: Instituto Español de Emigración, Ministerio de Trabajo.
- VV.AA. (1970). *Els Mestres de l'Escolania de Montserrat*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat y Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya.
- VV.AA. (1977). *Turismo, campamentos, acampadas, marchas albergues y colonias juveniles: normativa vigente*. Madrid: Academia Faro.
- VV.AA. (1978). *Colònies d'estiu i escoltisme a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- VV.AA. (1980). *Cultura musical per al poble de Catalunya/Orfeó Lleidatà*. Lleida: Fundació Salvador Vives Casajuana.
- VV.AA. (1982). *Historia de la Educación en España*, tomo III, pp. 53-57. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- VV.AA. (1983). *Anem segurs de vacances*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- VV.AA. (1985). *Tírvia (XV aniversari), Cursos Internacionales (XX aniversari) i altres apunts per a la història*, pp. 7-9. Lleida: Orfeó Lleidatà.
- V.V.A.A (1986). Ai bandis musicandis. En *L'eixida. Bulleti informatiu*, Nº 28. Girona: Servei de colònies i Casals de vacances del Bisbat de Girona.

- VV.AA. (1986). *Música i Dansa a Catalunya. Estiu- tardor 1986*. Barcelona: Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya.
- VV.AA. (1987). *Música i Dansa a Catalunya. Estiu- tardor 1987*. Barcelona: Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya.
- VV.AA. (1988). *Música i Dansa a Catalunya. Estiu- tardor 1988*. Barcelona: Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya.
- VV.AA. (1988). *Per educar en l'esplai... Formació bàsica per a monitors*. Alella: Pleniluni.
- VV.AA. (1991). *Una àmplia proposta de Cases de Colònies, Escoles de Natura i Serveis complementaris*. Badalona: Institut Pere Tarrés.
- VV.AA. (1995). *Campamentos de verano. Diseño y organización*. Madrid: Popular.
- WAGNER, C. (1956). *Menuer de chant*. París: Presses d'Ille de France. Trad catalana de RAVENTÓS, M. (1966). *Aprenquem a fer cantar*. Barcelona: Hogar del Libro.
- WALLACK, M. A. y KOGAN, N. (1965). *Modes of thinking in children*. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.
- WEBER, E. (1976). *Estilos de educación: manual para estudiantes de pedagogía*. Barcelona: Herder.
- WENTZEL, K. R. (1992). Motivation and achievement in adolescence: A multiple goals perspective. En SCHUNK, D. y MEECE, J. (Eds.). *Students perception in the classroom: Causes and consequences*, pp. 287-306. Hillsdale: Erlbaum.
- WENTZEL, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. En *Journal of Educational Psychology*, vol. 90, nº 2, pp. 202-209.
- WILHELMI de DÁVILA, B. (1891). La primera colonia escolar granadina. En *B.I.L.E.*, nº 345, pp. 177-184.
- WILLIAM, C.; CHAN, S.; CHUNG, O. y CHUI, M. (2010). Relationships among mental health, self-esteem and physical health in Chinese adolescents. En *Journal of Health Psychology*, vol. 15, pp. 96-106.
- WISPÉ, L. (1978). *Altruism, sympathy and helping: Psychological and sociological principles*. Nueva York: Academic.
- WOLTERS, C. A. (1998). Self-regulated learning and college students' regulation of motivation. *Journal of Educational Psychology*, vol. 90, nº 2, pp. 224-235.

WYLIE, R. C. (1989). *Measures of self-concept*. Lincoln, Nebraska: Buros Institute of Mental Measurements.

ZABALZA, M. A. (2000). Innovación en la enseñanza como mejora de los procesos y resultados de los aprendizajes: condiciones y dilemas. En ESTEBARANZ, A. (Coord.). *Construyendo el cambio: perspectivas y propuestas de innovación educativa*, pp. 199-226. Sevilla: Secretariado de publicaciones de la Universidad de Sevilla.

ZARAGOZÁ, J. L. (2009). *Didáctica de la música en la educación secundaria. Competencias docentes y aprendizaje*. Barcelona: Graó.

ZEA, M<sup>a</sup> J. (2000). El ocio tiempo para tod@s: Planteamiento de un programa educativo en torno a la "(dis)-capacidad". En *Apunts. Educació física i escolar*, nº 60, pp. 70-75.

ZIMMERMAN, B. J. (2000). Self-efficacy: an essential motive to learn. En *Contemporary Educational Psychology*, nº 25, pp. 82-91.

ZIMMERMAN, B. J.; BANDURA, A. y MARTÍNEZ-PONS, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goals setting. En *American Educational Research Journal*, vol. 29, pp. 663-676.

## Webgrafía

Academia Musical de Verano "Villa de Graus" (Aragón).

<http://www.graus.es/index.php/mod.noticias/mem.detalle/idnoticia.193/relcategoria.355/chk.140416bbd4932de5b6a3f3272640e4e0.html>

[Consulta realizada el 4 de Enero, 2011]

ÁVILA DE ENCÍO, M. C. (2010). Cuestionario de capacidad de liderazgo.

[http://www.google.com/search?q=liderazgo+carmen+avila+de+encio+&sourceid=ie7&rls=com.microsoft:en-US&ie=utf8&oe=utf8&rlz=1I7GGLL\\_esES310](http://www.google.com/search?q=liderazgo+carmen+avila+de+encio+&sourceid=ie7&rls=com.microsoft:en-US&ie=utf8&oe=utf8&rlz=1I7GGLL_esES310)

[Consultas realizadas el 10 de Enero de 2012 y el 3 de Marzo del 2013].

ÁVILA DE ENCÍO, M. C. (2012). LID. Cuestionarios para valorar la capacidad de

liderazgo. [http://mimosa.pntic.mec.es/aorcajad/Cuestionario\\_liderazgo.doc](http://mimosa.pntic.mec.es/aorcajad/Cuestionario_liderazgo.doc).

[Consultas realizadas 1 de Mayo de 2012 y el 3 de Marzo del 2013]

BARRARQUER i ROVIRALTA, C. (2010). *Los religiosos en Cataluña durante la primera mitad del Siglo XIX*. <http://ddd.uab.cat/record/59716>

[consulta realizada el 1 de Abril, 2014]

Campamentos y colonias de Andalucía.

[http://www.acampamos.com/comunidades/andalucia/camping/campamentos/campamentos\\_colonias\\_andalucia.htm](http://www.acampamos.com/comunidades/andalucia/camping/campamentos/campamentos_colonias_andalucia.htm)

[consulta realizada el 13 de Marzo, 20011]

Campamentos y colonias de Aragón.

[http://www.acampamos.com/comunidades/aragon/camping/campamentos/campamentos\\_colonias\\_de\\_aragon.htm](http://www.acampamos.com/comunidades/aragon/camping/campamentos/campamentos_colonias_de_aragon.htm)

[Consulta realizada el 13 de Marzo, 2011]

Campamentos y colonias de Asturias.

[http://www.acampamos.com/comunidades/asturias/camping/campamentos/campamentos\\_colonias\\_de\\_asturias.htm](http://www.acampamos.com/comunidades/asturias/camping/campamentos/campamentos_colonias_de_asturias.htm)

[Consulta realizada el 13 de Marzo, 2011]

Campamentos y colonias de Baleares.

[http://www.acampamos.com/comunidades/baleares/camping/campamentos/campamentos\\_baleares.htm](http://www.acampamos.com/comunidades/baleares/camping/campamentos/campamentos_baleares.htm)

[Consulta realizada el 13 de Marzo, 2011]

Campamentos y colonias en Canarias.

[http://www.acampamos.com/comunidades/canarias/camping/acampar/campamentos\\_canarias.htm](http://www.acampamos.com/comunidades/canarias/camping/acampar/campamentos_canarias.htm)

[Consulta realizada el 13 de Marzo, 2011]

Campamentos y colonias en Cantabria.

[http://www.acampamos.com/comunidades/cantabria/camping/campamentos/campamentos\\_colonias\\_de\\_cantabria.htm](http://www.acampamos.com/comunidades/cantabria/camping/campamentos/campamentos_colonias_de_cantabria.htm)

[Consulta realizada el 13 de Marzo, 2011]

Campamentos y colonias en Castilla y León.

[http://www.acampamos.com/comunidades/castilla\\_y\\_leon/camping/campamentos/campamentos\\_colonias\\_de\\_castilla\\_y\\_leon.htm](http://www.acampamos.com/comunidades/castilla_y_leon/camping/campamentos/campamentos_colonias_de_castilla_y_leon.htm)

[Consulta realizada el 13 de Marzo, 2011]

Campamentos y colonias en Ceuta.

[http://www.acampamos.com/comunidades/ceuta\\_melilla/camping/campamentos/campamentos\\_colonias\\_de\\_ceuta\\_melilla.htm](http://www.acampamos.com/comunidades/ceuta_melilla/camping/campamentos/campamentos_colonias_de_ceuta_melilla.htm)

[Consulta realizada el 13 de Marzo, 2011]

Campamentos y colonias en Extremadura.

[www.acampamos.com/comunidades/extremadura/camping/campamentos/campamentos\\_colonias\\_de\\_extremadura.htm](http://www.acampamos.com/comunidades/extremadura/camping/campamentos/campamentos_colonias_de_extremadura.htm)

[Consulta realizada el 13 de marzo, 2011]



Campamentos y colonias en Galicia.

[http://www.acampamos.com/comunidades/galicia/camping/campamentos/campamentos\\_colonias\\_de\\_galicia.htm](http://www.acampamos.com/comunidades/galicia/camping/campamentos/campamentos_colonias_de_galicia.htm)

[Consulta realizada el 14 de Marzo, 2011]

Campamentos y colonias en Madrid.

[http://www.acampamos.com/comunidades/madrid/camping/campamentos/campamentos\\_colonias\\_de\\_madrid.htm](http://www.acampamos.com/comunidades/madrid/camping/campamentos/campamentos_colonias_de_madrid.htm)

[Consulta realizada el 14 de Marzo, 2011]

Campamentos y colonias de Murcia.

[http://www.acampamos.com/comunidades/murcia/camping/campamentos/campamentos\\_colonias\\_de\\_murcia.htm](http://www.acampamos.com/comunidades/murcia/camping/campamentos/campamentos_colonias_de_murcia.htm)

[Consulta realizada el 14 de Marzo, 2011]

Campamentos y colonias de Navarra.

[http://www.acampamos.com/comunidades/navarra/camping/campamentos/campamentos\\_colonias\\_de\\_navarra.htm](http://www.acampamos.com/comunidades/navarra/camping/campamentos/campamentos_colonias_de_navarra.htm)

[Consulta realizada el 14 de Marzo, 2011]

Campamentos y colonias del País Vasco.

[http://www.acampamos.com/comunidades/pais\\_vasco/camping/campamentos/campamentos\\_colonias\\_del\\_pais\\_vasco.htm](http://www.acampamos.com/comunidades/pais_vasco/camping/campamentos/campamentos_colonias_del_pais_vasco.htm)

[Consulta realizada el 14 de Marzo, 2011]

Campamentos y colonias de Valencia.

[http://www.acampamos.com/comunidades/valencia/camping/campamentos/campamentos\\_colonias\\_de\\_comunidad\\_valenciana.htm](http://www.acampamos.com/comunidades/valencia/camping/campamentos/campamentos_colonias_de_comunidad_valenciana.htm)

[Consulta realizada el 14 de Marzo, 2011]

Campamento Música y Mar (Cádiz).

<http://es.scribd.com/doc/15534633/VI-Campamento-Musical-MUSICA-Y-MAR>

[Consulta realizada el 4 de Enero, 2011]

Campamento de Música Muvicamp (Cáceres).

<http://www.campamentodemusica.com/naturaleza/>

[Consulta realizada el 4 de Enero, 2011]

Campamento de Música, Inglés y Naturaleza (Albacete).

<http://www.campamentodemusica.com/ubicacion-del-campamento/>

[Consulta realizada el 4 de Enero, 2011]

Campamento Musical en Alborache (Vila-Real).

<http://www.fsmcv.org/page.asp?op1=6&op2=&Id=7384>

[Consulta realizada el 4 de Enero, 2011]

Campamento Musical Bilingüe DOMAYOR (Madrid).

[http://www.mundoanuncio.com/anuncio/campamento\\_musical\\_bilingue\\_domayor\\_1173191042.html](http://www.mundoanuncio.com/anuncio/campamento_musical_bilingue_domayor_1173191042.html)

[Consulta realizada el 4 de Enero, 2011]

Campamento Musical “Comarca el Condado” (Jaén).

<http://www.condadojaen.net/pdf/triptico%20campamento%5B1%5D.pdf>

[Consulta realizada el 4 de Enero, 2011]

Campamento Musical Chaplin (Murcia).

<http://www.escuelachaplin.com/>

[Consulta realizada el 4 de Enero, 2011]

Campamento Musical Escuela de Grado (Asturias).

<http://www.musicayalumnos.com/contactar.asp>

[Consulta el 4 de Enero, 2011]

Campamento Musical Granxa de Barreiros (Lugo).

<http://www.granxadebarreiros.com/>

[Consulta realizada el 4 de Enero, 2011]

Campamento Musical Naturamúsica (Madrid).

<http://www.foro-ciudad.com/madrid/mostoles/mensaje-5121501.html>

[Consulta realizada el 4 de Enero, 2011]

Campamento Musical Yeste (Albacete).

<http://orquestasinfonicadealbacete.blogspot.com/2010/05/vi-campamento-musical.html>

[Consulta realizada el 4 de Enero, 2011]

Campamento Musical de Verano Al Son del Molino (Segovia).

<http://www.servimusic.es/es/proyecto/index.asp?iddoc=794>

[Consulta realizada el 4 de Enero, 2011]

Campamento Musical “Marand” (Madrid).

<http://marandmusical.es/>

[Consulta realizada el 4 de Enero, 2011]

Campamentos musicales (Villalbín).

[http://www.villalbin.com/campamento\\_musical2010.htm](http://www.villalbin.com/campamento_musical2010.htm)

[Consulta realizada el 4 de Enero, 2011]

Campus Musical Triamúsica (Barcelona).

[http://www.intelektum.es/curso/campus+musical+d'estiu+can+santoi+\(molins+de+rei\)/c/6ugogklpelrd2](http://www.intelektum.es/curso/campus+musical+d'estiu+can+santoi+(molins+de+rei)/c/6ugogklpelrd2)

[Consulta realizada el 4 de Enero, 2011]

Colonia Musical de Verano Ad Libitum (Valencia).

<http://www.coloniamusical.com/colonia/index.php>

[Consulta realizada el 4 de Enero, 2011]

Colonias Musicales de la Escuela Miguel Barrosa (Asturias).

<http://www.emmusicarreno.com/>

[Consulta realizada el 4 de Enero, 2011]

Curso-Campamento musical Bizi Musika (Vizcaya).

<http://ajangiz.olx.es/curso-campamento-musical-bizi-musika-verano-2010-iid-21695534>

[Consulta realizada el 4 de Enero, 2011]

Curso y Campamento musical de la Escuela de Música Enrique Truan (Gijón)

<http://www.escuelademusicaenriquetruan.com/>

[Consulta realizada el 4 de Enero, 2011]

Curso Internacional Ensemble XXI en Peralta de la Sal (Huesca).

<http://www.ensemblexxi.com/2011/04/16/xi-curso-internacional-de-musica-ensemble-xxi-en-peralta-de-la-sal-huesca/>

[Consulta realizada el 4 de Enero, 2011]

Curso de Música "Villa de el Tiemblo" (Ávila).

<http://www.eltiemblo.es/VIIIcursodemusica/index.htm>

[Consulta realizada el 4 de Enero, 2011]

Curso Musical Valencia de Don Juan (León).

<http://www.cursovalenciadedonjuan.com/contacto.htm>

[Consulta realizada el 4 de Enero, 2011]

DeSeCo. (2005). *La definición y selección de competencias clave*.

<http://www.deseco.admin.ch>

[Consulta realizada el 12 de Marzo, 2013]

DIALNET

<http://dialnet.unirioja.es/>

[consultas realizadas Diciembre 2010, Enero y Febrero 2011, Enero, Febrero y Marzo, 2012, Enero 2014]

Discurso de Shirin Ebadi

[http://www.youtube.com/watch?v=AmW\\_lyDvaIE](http://www.youtube.com/watch?v=AmW_lyDvaIE)

[Consulta realizada 23 Diciembre, 2012]

EDWARDS, E. G. y PINTUS, A. M. *Filosofía, Rock y Educación*.

[http://www.bu.edu/wcp/Papers/Teac/TeacEdwa.htm\(s.f.\)](http://www.bu.edu/wcp/Papers/Teac/TeacEdwa.htm(s.f))

[Consulta realizada 8 Septiembre, 2012]

Escuela de Música de Verano - EVE 2010 (Salamanca)

[http://albadetormes.com/portal/p\\_20\\_contenedor1.jsp?seccion=s\\_fact\\_d4\\_v1.jsp&contenido=5377&tipo=2&nivel=1400&layout=p\\_20\\_contenedor1.jsp&codResi=1&language=es](http://albadetormes.com/portal/p_20_contenedor1.jsp?seccion=s_fact_d4_v1.jsp&contenido=5377&tipo=2&nivel=1400&layout=p_20_contenedor1.jsp&codResi=1&language=es)

[Consulta realizada el 4 de Enero, 2011]

GENERALITAT DE CATALUNYA. *El intento de lingüicidio de la dictadura franquista*.

<http://www20.gencat.cat/portal/site/culturacatalana>. [Consulta realizada el 10 de Septiembre, 2013]

Informe Belmont, (1978), Comisión Nacional para la Protección de los sujetos humanos de investigación biomédica y del Comportamiento. El informe Belmont, Principios y guías éticos para la protección de los sujetos humanos de investigación. [www.bioeticayderecho.ub.es](http://www.bioeticayderecho.ub.es)

[Consulta 10 de Febrero, 2012]

Instituto de la juventud. Ministerio de la sanidad, política social e igualdad.

<http://www.injuve.es/portal.portal.action>

[consulta realizada el 15 de Marzo, 2011]

L'Estiu és téu.

<http://www.xanascat.cat/shownode.tjc?id=312>

[Consulta realizada el 4 de Enero, 2011]

LEIVA VERA, M. y MATÉS LLAMAS, E. M<sup>a</sup> (2002). La educación musical: Algo imprescindible. En *Filomúsica. Revista mensual de publicación en Internet*, n<sup>o</sup> 33, oct. 2002

<http://www.filomusica.com>

[Consulta realizada el 3 de Octubre, 2012]

Masones en Elda. Masonería y las Colonias Escolares de la Comunidad Valenciana (1906-1936).

<http://www.logiaconstantealona.org/colonias.html>

[Consulta realizada el 13 de Marzo, 2012]

Ministerio de Educación de España.

<http://www.mec.es/>

[Consulta realizada el 15 de Diciembre, 2010]

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012). *Datos y Cifras. Curso escolar 2012-2013*.

<http://www.mecd.gob.es/horizontales/estadisticas/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras.html>

[Consulta realizada el 12 de Marzo, 2013]

MOT. *Cuestionario de evaluación de motivación académica para los alumnos*.

[http://perso.wanadoo.es/angel.saez/pagina\\_nueva\\_95.htm](http://perso.wanadoo.es/angel.saez/pagina_nueva_95.htm)

[Consultas realizadas el 1 de mayo de 2012 y el 3 de marzo del 2013].

Orfeó Lleidatà.

<http://www.orfeolleidata.cat>

[Consultas realizadas Septiembre, 2011 y Enero 2013]

Real Academia Española.

<http://rae.es>.

[consultas realizadas Diciembre, 2010, Enero y Febrero, 2011 y Noviembre, 2012]

Recomendación y normativas para realizar actividades de educación en tiempo libre con menores de 18 años. Generalitat de Catalunya.

<http://www20.gencat.cat/docs/Joventut/Documents/Arxiu/Lleure/anem.pdf>

[consulta realizada el 12 de Marzo, 2011]

Thesaurus ERIC

<http://www.eric.ed.gov>

[consulta realizada el 14 de Enero, 2013]

Tesouro de la UNESCO

<http://databases.unesco.org/thessp/>

[consulta realizada el 12 de Noviembre, 2012]

Tesouro Europeo de la Educación

<http://www.redined.mec.es/tesouro.php>

[consulta realizada el 12 de Noviembre, 2012]

TESEO <https://www.educacion.gob.es/teseo>

[consultas realizadas Diciembre 2010, Enero, Septiembre y Octubre 2011, Enero, Marzo y Septiembre 2012, Junio 2013, Enero y Marzo 2014]



# Anexos





El proyecto de innovación curricular y artística que aquí presentamos recoge las principales conclusiones extraídas en cada uno de los apartados de esta tesis doctoral. Dichas conclusiones, tal como hemos descrito, han supuesto en su mayoría una toma de decisiones en pro de lo que hemos considerado más acertado. En este sentido, este anexo sigue siendo una toma de decisiones ante múltiples posibilidades.

Comenzaremos concretando **aspectos técnicos** de la colonia siguiendo el mismo orden que hemos reflejado en las fichas presentadas en el apartado 3.2.4. y en el anexo II.

- De esta forma, consideramos que la **denominación** que debe tener una colonia de música ha de contener, al menos dicha palabra: colonia.

Como hemos visto en el apartado 3.1.7. las diferentes denominaciones usadas históricamente a nivel estatal, no responden a la realidad de la actividad que dichas denominaciones definen, especialmente fuera de la franja mediterránea. El mismo error es común entre las colonias de música -tal como vimos en el apartado 3.2.3-. En cualquier caso, y teniendo en cuenta la definición realizada en el apartado 3.2.1., consideramos un error emplear un termino que no sea el de "colonia" para referirse a esta actividad. Dicha palabra -tal como hemos descrito en el apartado 3.2.3.-, va en ocasiones acompañada del nombre del lugar donde se realizan.

- Respecto a la **localización** (Comunidad Autónoma y provincia de realización) -tal como hemos descrito en los apartados 3.1.4. y 3.2.2.-, las colonias escolares, de forma genérica, y las colonias musicales de forma

específica, están muy arraigadas a Cataluña. A pesar de esto, y teniendo en cuenta que tal como vimos en el apartado 3.2.4. la localización de la colonia únicamente influye en la organización de algunas actividades de tiempo libre condicionadas por la climatología, y no en las musicales, no consideramos necesario concretar una Comunidad Autónoma o provincia para la realización de la colonia.

- A pesar de lo descrito en el punto anterior, sí creemos conveniente la realización de la colonia en un **lugar** alejado de las ciudades, lo cual -tal como hemos visto durante todo el apartado 3.1.-, es una constante.

Además de esto, y teniendo en cuenta la idiosincrasia y particularidades de una colonia de música, en concreto las especificidades técnicas tanto en la necesidad de corriente eléctrica para algunos instrumentos como en la seguridad necesaria para su almacenaje, consideramos que ha de ser un espacio físico estable, quedando descartadas las tiendas de campaña. Además de esto -y teniendo en cuenta la intensidad con la que los participantes viven las colonias descritas en el apartado 3.1.5.1.-, consideramos favorable integrar la pernoctación y las actividades musicales y de tiempo libre en un mismo espacio, eligiendo su realización en un albergue que disponga de salas donde se puedan llevar a cabo los ensayos.

- Respecto a la **organización** -tal como vimos en el apartado 3.2.4.-, lo habitual es separar la organización de las actividades de tiempo libre de la organización de las actividades musicales. En este sentido -teniendo en cuenta los perfiles de monitores vistos en el apartado 4.2.2.2., los cuales desarrollaremos más adelante-, consideramos factible y beneficiosa la organización de ambas actividades por parte de la misma entidad. En dicho caso, dada la especificidad y mayor peso curricular, la organización siempre ha de recaer en una entidad musical.

A continuación describiremos cada una de las denominadas **características generales** tales como:

- **Destinatarios.** Tal como vimos en el apartado 3.1.4., las colonias, prácticamente desde sus orígenes y a excepción de la etapa franquista, no han segregado sexualmente a sus participantes, por lo que consideramos que dicha separación, en el contexto social en el que estamos, no es necesaria excepto en los espacios de aseo personal.

Además de esto, y siguiendo con las diferencias entre sexos, tal como hemos visto en todos los cuestionarios sobre competencias artísticas, personales y sociales recogidos en el apartado 4.2.2.4. no reflejan diferencias significativas en función del género.

Por otro lado, al tratarse de colonias -tal como hemos visto durante el apartado 3.1.-, el público asistente ha sido siempre menor de edad. A pesar de esto -tal como hemos descrito en el apartado 3.2.4.1.-, algunas colonias musicales actuales han optado por aceptar mayores de edad, ya sea en el mismo régimen de alojamiento que los menores o haciendo excepciones en lo que se refiere a la pernoctación en el albergue o incluso en la participación en las actividades de ocio. En cualquier caso, por nuestra parte consideramos que la inclusión de alumnos mayores de edad en las colonias es algo beneficioso, especialmente en el sentido de la motivación vicaria que un alumno puede sentir ante compañeros mayores que ellos -tal como vimos en el apartado 4.2.1.5.-.

Respecto a la **edad mínima** -tal como hemos observado en el apartado 3.2.4.1.-, en el caso de las colonias musicales se admiten alumnos desde los 6 años<sup>1</sup>. Por nuestra parte consideramos que existen dos grandes franjas de edad: hasta la adolescencia y a partir de la adolescencia, por lo que -tal como vimos en el apartado 4.2.2.4.-, siempre que se respeten estas franjas de edad, especialmente en el momento de plantear actividades de tiempo

---

<sup>1</sup> Recordamos que seis años es, habitualmente, la edad mínima para iniciarse en un instrumento musical.

libre, y los padres o tutores consideren que el alumno está preparado, creemos aceptable dicha edad mínima.

Además de esto, y tal como observamos en los resultados de los cuestionarios sobre competencias artísticas, personales y sociales reflejados en el apartado 4.2.2.4., éstos no muestran diferencias significativas en función de la edad del alumnado, a excepción de las correlaciones existentes entre los años de estudio del instrumento (asociados frecuentemente a la propia edad del estudiante) y el liderazgo del alumno.

- **Duración.** Tal como vimos en los apartados 3.2.4.1. y 3.2.4.2. y en la tabla 3.22., la duración media de las colonias gira en torno a los diez días. Consideramos que dicha duración media esta condicionada por las colonias a las que asiste un alumnado mayoritariamente adolescente y no se atienden a la realidad de los participantes más jóvenes. En este sentido, proponemos una diferenciación, la cual y basándonos en las diferentes opciones analizadas en las colonias actuales, consiste en una colonia de siete días para los alumnos menores de 12 años y otra colonia paralela<sup>2</sup> de 10 días para el alumnado de 12 o más años<sup>3</sup>.
- **Actividades.** Consideramos necesaria una separación de actividades, las cuales han de responder a los dos ámbitos educativos que alberga una colonia musical: educación en el ocio y pedagogía musical –tal como se refleja en la tabla 3.16.-. De esta forma, y atendiendo a dicha separación previa, proponemos:

---

<sup>2</sup> En este sentido, y tal como hemos visto en el apartado 3.2.4.1., las colonias musicales aprovechan para su inicio o final días festivos, ya sea por fiesta local o por fin de semana. Por tanto, al proponer dos colonias paralelas, y por practicidad y de cara al espectáculo final que describiremos más adelante, la diferencia entre una y otra debería estar en el inicio, empezando la de los asistentes más jóvenes tres días más tarde.

<sup>3</sup> Dicha diferenciación de edad se basa en la misma que se hace en el sistema educativo reglado actual.

- Actividades musicales grupales<sup>4</sup> de forma que exista una complementariedad entre el curso lectivo del alumnado y lo trabajado durante la colonia -tal como describimos en el apartado 3.2.4. y los profesores describen en la figura 4.46.-. Al pensar en dicha complementariedad, y teniendo en cuenta los datos sobre la creatividad de los alumnos expuestos en el apartado 4.2.2.4. según los cuales se mostraban más creativos los alumnos que combinaban la música clásica con la moderna, consideramos beneficiosa la inclusión de repertorio que combine estilos musicales clásicos y modernos. De la misma forma, y teniendo en cuenta el beneficio que para el alumnado supone conocer otras instrumentaciones, así como los alumnos que acuden a las colonias con un instrumento musical que no es el suyo -tal como vimos en el apartado 4.2.2.4.-, consideramos beneficiosa la mezcla de instrumentos propios de la música clásica y moderna en las mismas aulas.

Respecto al repertorio, y tal como observamos en el apartado 4.2.2.3., la mayoría del profesorado no utiliza el mismo repertorio en unas colonias musicales que durante el curso lectivo, lo cual va en consonancia con la propuesta de complementariedad descrita, a la vez que invita al uso de repertorios que combinen la música clásica con la moderna, tal como también acabamos de describir.

- Actividades de ocio que den cobijo y desarrollen las competencias personales y sociales descritas en el apartado 4.2.2.4. En este sentido, y tal como hemos visto, los alumnos en general no presentan índices bajos en ninguna de las competencias, pero sí consideramos que la creatividad, estrechamente ligada a las colonias escolares -tal como vimos en el apartado 3.1.5.1.- es una competencia que se debería desarrollar más, especialmente a través

---

<sup>4</sup> Para ampliar la información en este aspecto se puede consultar CALDERÓN GARRIDO, D. (2013). La práctica musical en grupo como camino hacia el bienestar de los adolescentes. En GUSTEMS, J. (Coord.). *Arte y bienestar*, pp. 75-83. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.

de actividades de tiempo libre que propicien su uso. De la misma forma, y basándonos en las correlaciones descritas en el apartado 4.2.2.4., el liderazgo es una competencia que se relaciona estrechamente con la asistencia del alumnado a las colonias -así como con los logros académicos, tal como hemos descrito en el apartado 4.2.1.6.-, a pesar de lo cual la capacidad mostrada por el alumnado es normal, por lo que consideramos vital la realización de actividades encaminadas a desarrollar dicho liderazgo.

En cualquier caso, el trabajo de ambas competencias desde las actividades de tiempo libre, no significa que no sean atendidas en las actividades musicales<sup>5</sup>.

- Actividades combinadas que complementen las actividades musicales con las de tiempo libre. Con tal de dar una continuidad, y teniendo en cuenta los contenidos artísticos en las colonias escolares descritos en el apartado 3.1.6., es fácil compaginar dichas actividades, en especial las musicales -tal como vimos en el apartado 3.1.6.4.- por lo que aconsejamos poner especial énfasis al resto de actividades artísticas-descritas en los apartados 3.1.6.1., 3.1.6.2. y 3.1.6.3.- para no centrarnos exclusivamente en dichas actividades musicales.
- **Coordinación musical y coordinación de tiempo libre.** Tal como hemos descrito en este mismo anexo, proponemos la organización de una colonia musical por parte de una única entidad, pero consideramos necesaria la separación de roles en su coordinación. En este sentido -tal como describimos en el apartado 4.2.2.1.- la figura del coordinador musical ha de atender a las especificidades propias de la educación musical mientras que el coordinador de tiempo libre -tal como hemos observado en los

---

<sup>5</sup> Para ampliar la información en este aspecto se puede consultar CALDERÓN GARRIDO, D. (2013). Ocio y música para jóvenes: Una educación creativa. En GUSTEMS, J. (Coord.). *Creatividad y educación musical: actualizaciones y contextos*, pp. 101- 110. Barcelona: Dinsic.

apartados 3.1.5. y 4.2.2.2.- ha de responsabilizarse de los temas logísticos propios de las actividades de tiempo libre.

- **Profesorado de música.** Tal como hemos observado en el perfil realizado en el apartado 4.2.2.3., el profesorado de música<sup>6</sup> ha de mostrarse cercano al alumnado<sup>7</sup>. Además de esto, y a pesar de no ser necesaria ninguna titulación–tal como vimos en los apartados 4.1.1. y 4.2.2.3.- sí consideramos aconsejable unos estudios superiores de música o, en su defecto, imprescindible unos estudios profesionales de música.

Por lo que respecta a la ratio profesor/alumnos, esta es muy variable según cada una de las colonias –tal como hemos visto en la tabla 3.27.- En este sentido no consideramos necesario especificar ninguna ratio ya que dependerá de cada actividad musical concreta, existiendo diferencias notables entre, por ejemplo, un cuarteto de cuerda de música de cámara y una orquesta –tal como hemos visto en la figura 4.36.-.

- **Monitores de tiempo libre.** Tal como hemos descrito en el apartado 3.1.4.3., es necesaria una titulación previa para ejercer de monitor, por lo que dicho requisito lo damos por supuesto. Por otro lado, y teniendo en cuenta la formación general –descrita en la figura 4.11.- y la formación musical de dichos monitores de tiempo libre –reflejada en la figura 4.10.- consideramos recomendable tener un mínimo de conocimientos musicales entre los monitores de las colonias musicales –sobre todo teniendo en cuenta la especificidad del alumnado de éstas según reflejan los monitores en el apartado 4.2.2.2. y en la figura 4.16. y las necesidades comunicativas de dicho alumnado reflejadas en las figuras 4.18., 4.19., 4.21. y 4.22.-.

Respecto a la ratio monitor/alumnos, a pesar de las desigualdades entre colonias reflejadas en la tabla 3.29., la mayoría de las Comunidades

---

<sup>6</sup> Hemos de tener en cuenta que se trata de un profesorado que ha de trabajar la música grupal.

<sup>7</sup> Para ampliar la información se puede consultar CALDERÓN GARRIDO, D.; GUSTEMS CARNICER, J. y CALDERÓN GARRIDO, C. (2014). Las competencias interpersonales en la formación del profesorado de música. Un estudio exploratorio en las colonias musicales. En SANCHO, J. M.; CORREA, J. M.; GIRÓ, X. y FRAGA, L. (Coord.). *Aprender a ser docente en un mundo en cambio. Simposio internacional*. Barcelona: Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona.

Autónomas tiene sus propia reglamentación respecto a dicha ratio –tal como vimos en el apartado 3.1.4.3.-.

En cualquier caso, consideramos necesaria una comunicación fluida entre los monitores de tiempo libre y los profesores de música –tal como reclaman los monitores de tiempo libre en la tabla 4.20. y los mismos profesores comentan en la tabla 4.42.-.

- **Horario de las clases de música.** Tal como describimos en el apartado 3.2.4.1. y en la tabla 3.23., las clases de música suponen una carga horaria muy superior a la que la mayoría de los alumnos están acostumbrados. Para evitar el cansancio y fatiga muscular que esto implica, en especial en las condiciones climatológicas propias del periodo en el que se realizan las colonias, sí recomendamos la partición de dicho horario creando, por ejemplo tres bloques lectivos separados por, al menos, una actividad de tiempo libre.
- **Instrumentos y requisitos mínimos musicales.** En consonancia con la mayoría de respuestas recogidas y presentadas en las tablas 3.18. y 3.19., consideramos beneficiosa la inclusión de cualquier instrumento, sea del género musical que sea<sup>8</sup>.

De la misma forma, y como es lógico, los requisitos mínimos del alumnado asistente se adaptarán a cada uno de los grupos, pudiendo contemplar la posibilidad de que algunos alumnos puedan interpretar algunas obras a primera vista, por lo que se ha de prever un trabajo más intenso en otros aspectos musicales o una mayor producción de obras.

- Respecto a los conciertos, la mayoría de las colonias analizadas en el apartado 3.2.4.1. contemplan la realización de conciertos, a pesar de que la inclusión de dichos conciertos es desigual en cada colonia –tal como hemos reflejado en la tabla 3.21.-. Por nuestra parte consideramos que esta actividad ha de ser una constante, de forma

---

<sup>8</sup> Teniendo en cuenta que en las colonias musicales se desarrolla la práctica musical grupal y no la enseñanza técnica de un instrumento específico.



que, además de ser una muestra del trabajo realizado, sea originadora de actividades encaminadas a trabajar la actitud escénica.

Además de todo lo descrito y haciendo una concreción a modo de ejemplo de los objetivos generales definidos en el apartado 4.2.3., incluimos aquí una serie de objetivos específicos tanto musicales como los que se desprenden de la propia colonia -en consonancia con lo descrito en el apartado 3.1.5.1.-, que han de buscarse en unas colonias musicales. En base a dichos objetivos establecemos una serie de actividades genéricas.

Objetivos	Actividades
Adquirir y mejorar los conocimientos del instrumento.	<p>Estudio del instrumento a través de ensayos durante <b>cinco horas</b> de clase colectiva.</p> <p><b>Una hora</b> diaria de talleres relacionados tanto con su instrumento como con la interpretación y la actitud escénica.</p> <p>Ensayos con diferentes formaciones y conciertos diarios que permitan vivir y respirar la música con espíritu lúdico.</p>
Aumentar los conocimientos de otros estilos musicales diferentes a los que el alumno esté habituado a interpretar.	<p>Aprender repertorios propios de diferentes estilos musicales.</p> <p>Aprender vocabulario específico y técnicas propias de diferentes estilos musicales.</p> <p>Uso de rutinas de estudio y aprendizaje propias de otros estilos musicales.</p>
Entender la interpretación musical como medio de expresión y/o diversión, y no sólo en cuanto al punto de vista del estudiante detrás de un instrumento a lo largo de muchas horas.	<p>Trabajo de canciones en las clases y fuera de ellas.</p> <p>Organización de clases y talleres musicales con un propósito lúdico.</p> <p>Especial énfasis, por parte de los monitores en la música como un vehículo para participar en juegos, talleres y deportes.</p>

<p>Garantizar el respeto al compañero y en la diversidad.</p>	<p>Establecimiento de una normativa interna, que cada participante debe cumplir y hacer que se cumpla.</p> <p>Organización de actividades de tiempo libre en la que se ponga especial énfasis a estos aspectos.</p>
<p>Respetar la interculturalidad.</p>	<p>Desde el punto de vista del enriquecimiento personal, tratar la relación entre las diferentes culturas presentes en la colonia.</p>
<p>Reconocer la importancia de la sostenibilidad y el medio ambiente.</p>	<p>Práctica de la recogida selectiva de residuos.</p> <p>Diseño y construcción de la decoración de la colonia con material reciclado.</p> <p>Talleres a partir de materiales reciclados o reutilizados.</p> <p>Actividades que, en general, respeten el entorno y no malogren sus recursos.</p> <p>Elaboración de instrumentos reciclados.</p> <p>Especial importancia desde el eje de animación de estos aspectos.</p>
<p>Fomentar la integración y conocimiento del territorio.</p>	<p>Centro de interés basado en la cultura y/o historia del municipio en el que se desarrolla la colonia.</p> <p>Actividades relacionadas con el descubrimientos del entorno.</p> <p>Juego de pistas sobre la historia local del municipio en el que se desarrolla la colonia.</p> <p>Actividades interdisciplinares donde entre en juego la relación con el entorno.</p> <p>Basar, en su caso, partes del centro de interés en el folclore o tradiciones locales.</p>

	<p>Hacer que la colonia y el albergue se conviertan parte viva del pueblo.</p> <p>Salidas programadas a los alrededores.</p>
<p>Desarrollar el sentido de responsabilidad que implica la pertinencia a un grupo.</p>	<p>Fijar unas normas de convivencia comunes.</p> <p>Asignación de tareas entre el alumnado (limpieza, orden, portavoces de habitación o de mesa ...).</p> <p>Realización de proyectos en grupo (<i>show</i> final, <i>collage</i> gigante ...).</p>
<p>Fomentar la autonomía del alumno.</p>	<p>Dotación de espacios donde cada alumno pueda comunicarse con el equipo de monitores y profesores, y donde será escuchado.</p> <p>Diversas actividades donde cada niño expone sus habilidades.</p>
<p>Desarrollar hábitos saludables como la higiene personal, la alimentación o el respeto al propio cuerpo.</p>	<p>Dieta equilibrada.</p> <p>Énfasis en la higiene personal.</p> <p>Respecto de las horas de sueño necesarias.</p>
<p>Respetar las particularidades de la franja de edad, a fin de atender mejor a sus necesidades.</p>	<p>Utilización de un eje de animación estimulante que ligue todas las actividades entre sí.</p> <p>Combinar actividades movidas con otras de reflexión, o que impliquen la utilización del intelecto.</p>
<p>Propiciar la sinergia entre los diferentes grupos, tanto musicales como sociales.</p>	<p>Intercambios puntuales de alumnos entre una clase y otra.</p> <p>Propiciar arreglos musicales que necesiten otros instrumentistas.</p>

TABLA A1: Relación objetivos/actividades



MUSICALES

COLONIAS

MUSICALES

COLONIAS

# PROTOCOLO COLONIAS MUSICALES

**Dimensiones formativas  
en las Colonias Musicales**

**Competencias artísticas, musicales  
personales y sociales**

MUSICALES

COLONIAS

MUSICALES

COLONIAS

{ 2 }

## **CUESTIONARIOS RELLENADOS POR EL ALUMNO/A**

### **Competencias personales y sociales**

- 1. Cuestionario sociodemográfico**
- 2. Creatividad: CREA**
- 3. Inteligencia emocional: CTI**
- 4. Motivación Académica**
- 5. Autoestima: RSES**
- 6. Empatía: TECA**
- 7. Liderazgo: LID**



MUSICALES

{ 3 }

## 1. CUESTIONARIO SOCIODEMOGRÁFICO

**A continuación te haremos unas preguntas sobre la situación sociodemográfica de tu familia**

1. ¿Quién rellena este cuestionario?.....
2. Fecha de nacimiento: .... / .... / .....      Fecha actual: .... / .... / .....
3. ¿Cuántos hermanos tienes?.....
4. Lugar de residencia habitual:
  - Una gran ciudad
  - Las afueras de una gran ciudad
  - Una ciudad pequeña
  - Un pueblo o una aldea
  - Una casa aislada en una zona rural
6. Grado de estudios completados por el padre? .....
7. Grado de estudios completados por la madre? .....
8. En qué trabaja el padre? .....
9. En qué trabaja la madre? .....
10. Qué curso escolar has realizado? .....

COLONIAS

MUSICALES

COLONIAS



MUSICALES

{ 4 }

COLONIAS

MUSICALES

COLONIAS

## Inteligencia creativa (CREA)

Todos sabemos bien en qué consiste hacer preguntas. Seguro que tú sabes hacer muchas de ellas. Te proponemos que hagas todas las preguntas que se te ocurran sobre el dibujo que se te presenta a continuación.

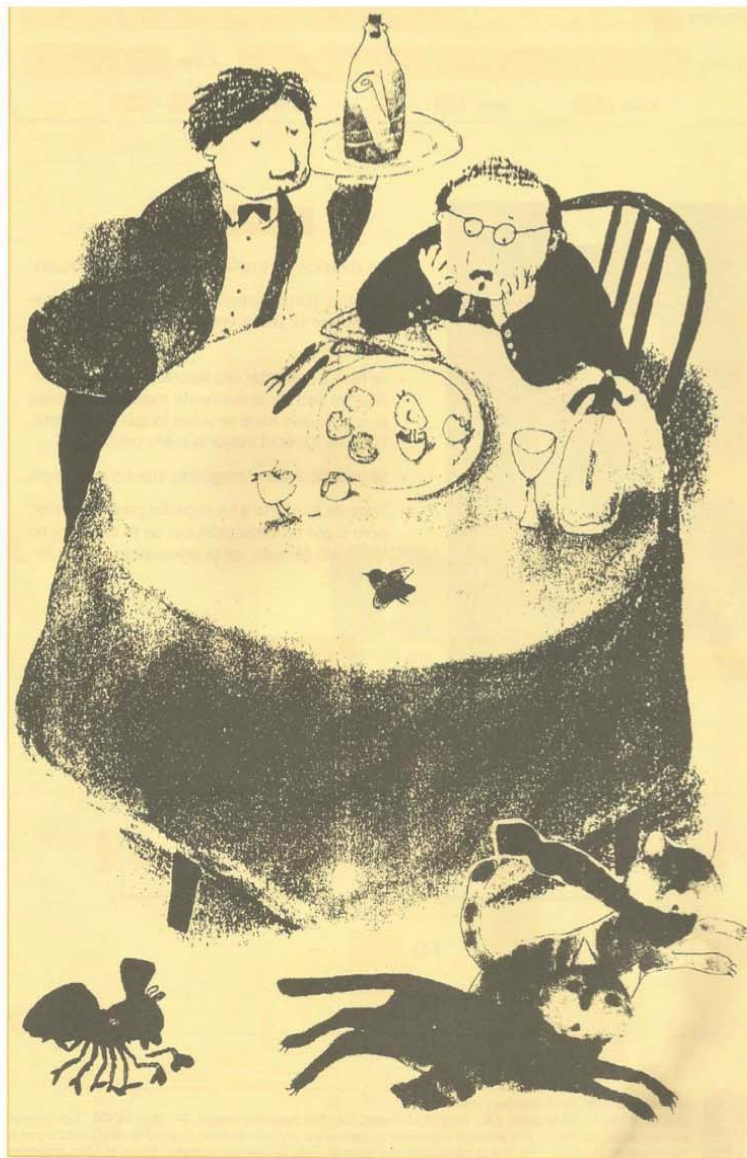


Figura reproducida de G. Fuentes, «El libro loco, de todo un poco», Ed. Escuela Española, S.A., 1990.





{ 5 }

Escribe todas las preguntas que se te ocurran, cuantas más mejor durante **4 minutos**.

Nº	Preguntas
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	

COLONIAS

MUSICALES

COLONIAS



## Inteligencia emocional: CTI

Las siguientes frases se refieren a sentimientos y pensamientos en una variedad de situaciones.

Indica cómo te describirías en cada situación eligiendo la puntuación de 1 a 5.

1: En total desacuerdo 2: En desacuerdo 3: Neutral 4: De acuerdo 5: Totalmente de acuerdo

1 2 3 4 5	1. Creo que la mayor parte de las personas tiene buen corazón	1 2 3 4 5	27. La mayoría de las aves pueden correr más velozmente que cuando vuelan
1 2 3 4 5	2. Pienso que cuando quiero que algo ocurra con muchas ganas, puedo estar contribuyendo a impedirlo	1 2 3 4 5	28. Creo que la luna o las estrellas pueden influir sobre los pensamientos de las personas
1 2 3 4 5	3. Si tengo mucho trabajo que hacer con fecha límite, pierdo mucho tiempo preocupándome en lugar de hacerlo	1 2 3 4 5	29. Si digo una tontería en grupo, lo considero una anécdota y no le doy importancia
1 2 3 4 5	4. Creo que algunas personas tienen la capacidad de leer los pensamientos de los demás	1 2 3 4 5	30. Si tengo mucho trabajo pendiente, creo que nunca lo acabaré y tengo ganas de dejarlo
1 2 3 4 5	5. Cuando me sucede algo bueno tiendo a pensar que es probable que se compense con algo malo	1 2 3 4 5	31. Cuando me pasa algo malo creo que me pasarán más cosas malas
1 2 3 4 5	6. Cuando obtengo un buen resultado en una prueba, lo considero un hecho aislado y no me hace sentir una persona más competente	1 2 3 4 5	32. La más ligera señal de desaprobación me hace deprimirme
1 2 3 4 5	7. Creo que hay gente capaz de proyectar sus pensamientos e introducirlos en las mentes de los demás	1 2 3 4 5	33. No he conseguido aprender a leer
1 2 3 4 5	8. Tiendo a clasificar a los demás entre los que están a mi favor y los que están en contra	1 2 3 4 5	34. Si hago un gran esfuerzo y fracaso, tengo tanta frustración que no pongo mi empeño en conseguirlo
1 2 3 4 5	9. Cuando tengo que hacer tareas pesadas trato de distraerme con pensamientos agradables o interesantes	1 2 3 4 5	35. Creo que la mayoría de la gente se interesa por sus propios asuntos
1 2 3 4 5	10. Creo que cuando la gente te trata mal debes comportarte de la misma manera	1 2 3 4 5	36. Me preocupa mucho lo que los demás piensan de mí
1 2 3 4 5	11. Si sé que la persona que me gusta me corresponde, me siento muy valioso y capaz de conseguir todo lo que pretenda	1 2 3 4 5	37. Cuando hago un error, intento corregirlo inmediatamente
1 2 3 4 5	12. Cuando me ocurre algo bueno tiendo a pensar que ha sido suerte	1 2 3 4 5	38. Si he suspendido un examen importante lo considero un fracaso total y creo que no triunfaré en la vida
1 2 3 4 5	13. Cuando he tenido un gran susto su recuerdo me vuelve a la cabeza muchas veces	1 2 3 4 5	39. Creo que puedo conseguir que algo ocurra si lo deseo intensamente
1 2 3 4 5	14. No dejo que las cosas pequeñas me aburran	1 2 3 4 5	40. Confié mucho en mis primeras impresiones
1 2 3 4 5	15. No creo que la astrología sea capaz de explicar nada	1 2 3 4 5	41. Al enfrentarme a una tarea difícil me concentro en pensamientos positivos que me ayudan a rendir más
1 2 3 4 5	16. Considero que los retos, más que amenazas peligrosas, son oportunidades de probarme y aprender	1 2 3 4 5	42. Creo que mucha gente que usa gafas vería mejor si se las quitase
1 2 3 4 5	17. Creo que todo el mundo debería querer a sus padres	1 2 3 4 5	43. Creo que algunas personas pueden hacer que piense en ellas sólo con pensar en mí
1 2 3 4 5	18. Acepto muy mal los fracasos	1 2 3 4 5	44. Con frecuencia pienso en hechos desagradables del pasado
1 2 3 4 5	19. No me preocupa en absoluto lo que otros piensen de mí	1 2 3 4 5	45. Prefiero actuar en vez de quedarme pensando o quejándome
1 2 3 4 5	20. Creo que si tengo pensamientos malos sobre otras personas se verá afectado su bienestar	1 2 3 4 5	46. Todo problema tiene dos soluciones: una correcta y otra equivocada
1 2 3 4 5	21. Paso mucho más tiempo analizando mis fracasos que recordando mis éxitos	1 2 3 4 5	47. En la mayor parte de situaciones es preferible destacar el lado positivo de las cosas
1 2 3 4 5	22. A veces me irrita la gente que tiene opiniones ilógicas	1 2 3 4 5	48. Si alguien conocido tiene éxito, tiendo a pensar que tendrá éxito en todo lo que se proponga
1 2 3 4 5	23. Creo que casi siempre es mejor tomar decisiones firmes que buscar términos medios	1 2 3 4 5	49. No me preocupa mucho de los problemas que no tienen solución
1 2 3 4 5	24. Si una persona que conozco es convocada a una entrevista importante de trabajo, tiendo a pensar que esa persona siempre sería capaz de conseguir un buen trabajo	1 2 3 4 5	50. Durante el último mes, por lo menos una vez me lavé las manos antes de comer
1 2 3 4 5	25. Soy muy sensible al rechazo	1 2 3 4 5	51. Si tengo que hacer algo desagradable, trato de aceptarlo lo mejor posible pensando en positivo
1 2 3 4 5	26. He aprendido a no desear las cosas muy intensamente porque generalmente mis deseos no se cumplen	1 2 3 4 5	52. Si he hecho bien un examen importante, lo considero un éxito total y creo que siempre triunfaré



{ 7 }

1: En total desacuerdo    2: En desacuerdo    3: Neutral    4: De acuerdo    5: Totalmente de acuerdo

1 2 3 4 5	53. Creo en los fantasmas	1 2 3 4 5	81. Confiar plenamente en otra persona es insensato porque puede hacerte daño
1 2 3 4 5	54. Si no consigo los objetivos que me he marcado, creo que he fracasado por completo	1 2 3 4 5	82. Cuando tengo muchas cosas que hacer me hago un plan y lo respeto al máximo
1 2 3 4 5	55. En este mundo hay dos clases de personas: los triunfadores y los fracasados	1 2 3 4 5	83. Si alguien que quiero me rechaza, me siento abatido y creo que nunca lograré nada importante
1 2 3 4 5	56. Si tengo que hacer una importante entrevista de trabajo, creo que seré capaz de hacerla muy bien	1 2 3 4 5	84. Se puede llegar a morir por no comer
1 2 3 4 5	57. Si soy incapaz de hacer un trabajo perfecto, creo que es un fracaso	1 2 3 4 5	85. Pienso más en los acontecimientos agradables del pasado que en los desagradables
1 2 3 4 5	58. Cuando hago un examen, pienso que lo he hecho mucho peor de lo que ha sido en realidad	1 2 3 4 5	86. Creo en los presagios; tanto buenos como malos
1 2 3 4 5	59. Cuando me ocurre algo favorable, pienso que va seguir la buena racha	1 2 3 4 5	87. Cuando alguien me insulta sin razón no me molesta lo más mínimo
1 2 3 4 5	60. Soy tolerante con mis errores porque creo que es necesario para el aprendizaje	1 2 3 4 5	88. Cuando alguien conocido ama a otra persona y es correspondido, pienso que son personas estupendas y pueden conseguir lo que se propongan
1 2 3 4 5	61. Cuando me ocurren cosas desagradables trato de olvidarlas enseguida	1 2 3 4 5	89. Si hago alguna actividad poco adecuada, me altero tanto que tiendo a hacerlo cada vez peor.
1 2 3 4 5	62. La mayoría piensan que soy tolerante y que perdono con facilidad	1 2 3 4 5	90. Acepto a las personas tal como son, sin juzgarlas
1 2 3 4 5	63. Si no me aceptan en una entrevista de trabajo importante, pienso que no valgo nada y que no seré capaz de encontrar un buen trabajo	1 2 3 4 5	91. Cuando me ocurre alguna cosa desagradable, no permito que me ronde mucho por mi cabeza
1 2 3 4 5	64. Cuando soy incapaz de hacer algo bien pero he hecho lo que he podido, no me preocupo lo más mínimo	1 2 3 4 5	92. Si suspendo un examen pienso que se trata de una única prueba y no me considero incompetente
1 2 3 4 5	65. Me tomo las cosas de forma personal	1 2 3 4 5	93. Creo que el criminal siempre será un criminal
1 2 3 4 5	66. Tengo por lo menos un amuleto de la suerte	1 2 3 4 5	94. Creo que hay personas capaces de predecir el futuro
1 2 3 4 5	67. Nunca he visto a alguien con ojos azules	1 2 3 4 5	95. Cualquier persona que no sea perezosa es capaz de conseguir un puesto de trabajo
1 2 3 4 5	68. No necesito tener resultados fantásticos para considerarme una persona valiosa	1 2 3 4 5	96. Cuando he tomado una decisión me cuesta mucho cambiar de opinión
1 2 3 4 5	69. La gente debería tratar de parecer feliz, independientemente de sus sentimientos	1 2 3 4 5	97. No creo en supervivientes de ninguna clase
1 2 3 4 5	70. Rechazo los retos difíciles para evitar decepcionarme por lo que no he conseguido	1 2 3 4 5	98. Cuando otras personas comenten errores no me siento alterado sino que trato de afrontar el asunto de forma constructiva
1 2 3 4 5	71. Sólo confío de verdad en mi mismo	1 2 3 4 5	99. Cuando afronto una situación difícil o un reto, trato de pensar en el éxito y evito pensar en negativo
1 2 3 4 5	72. No me importa que la gente que sabe menos que yo actúe como si fuese superior y me dé consejos	1 2 3 4 5	100. Pienso que si hago buenas acciones me ocurrirán cosas favorables
1 2 3 4 5	73. Soy muy sensible a las burlas de los demás	1 2 3 4 5	101. Creo en los platillos volantes
1 2 3 4 5	74. Aunque las mujeres llevan pantalones, por regla general no los llevan tan a menudo como los hombres	1 2 3 4 5	102. Me esfuerzo al máximo en todas las cosas que hago
1 2 3 4 5	75. Hablar mucho de los éxitos que estoy esperando alcanzar puede contribuir a evitar que se consigan	1 2 3 4 5	103. He aprendido por experiencias amargas a no fiarme de la gente
1 2 3 4 5	76. Siempre que me ocurren cosas favorables pienso que lo he merecido	1 2 3 4 5	104. Ante una situación nueva y desconocida tiendo a pensar en lo peor resultado posible
1 2 3 4 5	77. Pienso que siempre hay muchas formas incorrectas, y sólo una correcta, de hacer las cosas	1 2 3 4 5	105. Ante sucesos desagradables imprevistos suelo estudiar cuidadosamente la mejor forma de afrontarlos
1 2 3 4 5	78. Pienso demasiado en mis errores, incluso cuando no puedo corregirlos	1 2 3 4 5	106. Dos más dos son cuatro
1 2 3 4 5	79. Me gusta tener éxito en lo que hago, pero si no lo consigo no lo considero un desastre	1 2 3 4 5	107. Hay dos clases de persona en el mundo: las buenas y las malas
1 2 3 4 5	80. Cuando estoy cansado/a o enfermo/a, tengo ganas de irme a dormir muy temprano	1 2 3 4 5	108. Cuando me ocurre algo desagraciado, me acuerdo de todo lo triste que me ha pasado y me hace sentir más desgraciado



MUSICALES

COLONIAS

MUSICALES

COLONIAS

## Escala de Autoestima de Rosenberg: RSES

Por favor, contesta las siguientes frases con la respuesta que consideres más apropiada.

1: En total desacuerdo    2: En desacuerdo    3: Neutral    4: De acuerdo    5: Totalmente de acuerdo

Nº	Preguntas	A Muy de acuerdo	B De acuerdo	C Muy en desacuerdo	D En desacuerdo
1	Siento que soy una persona digna de aprecio, al menos en igual medida que los demás				
2	Me inclino a pensar que, en conjunto soy un fracasado/a				
3	Creo que tengo varias cualidades buenas				
4	Puedo hacer cosas tan bien como la mayoría de la gente				
5	Creo que no tengo muchos motivos para sentirme orgulloso/a de mí				
6	Tengo una actitud positiva hacia mí mismo/a				
7	En general estoy satisfecho/a de mi mismo/a				
8	Desearía valorarme más				
9	A veces me siento verdaderamente inútil				
10	A veces pienso que no sirvo para nada				



{ 10 }

## Empatía: TECA

Las siguientes frases se refieren a sentimientos y pensamientos en una variedad de situaciones. Indica cómo te describirías en cada situación, eligiendo la puntuación de 1 a 5.

1: *nunca*    2: *casi nunca*    3: *a veces*    4: *casi siempre*    5: *siempre*

Nº	Preguntas	1 Nunca	2 Casi nunca	3 A veces	4 Casi siempre	5 Siempre
1	Me resulta fácil darme cuenta de las intenciones de los que me rodean					
2	Me siento bien si los demás se divierten					
3	No me pongo triste sólo porque un amigo lo esté					
4	Si un amigo consigue un trabajo muy deseado, me entusiasmo con él					
5	Me afectan demasiado los programas de sucesos					
6	Antes de tomar una decisión intento tener en cuenta todos los puntos de vista					
7	Rara vez reconozco cómo se siente una persona con sólo mirarla					
8	Me afecta poco escuchar desgracias sobre personas desconocidas					
9	Me hace ilusión ver que un amigo nuevo se encuentra a gusto en nuestro grupo					
10	Me es difícil entender cómo se siente una persona ante una situación que no he vivido					
11	Cuando un amigo se ha portado mal conmigo intento entender sus motivos					
12	Salvo que se trate de algo muy grave, me cuesta llorar con lo que les sucede a otros					
13	Reconozco fácilmente cuándo alguien está de mal humor					
14	No siempre me doy cuenta cuando la persona que tengo al lado se siente mal					
15	Intento ponerme en el lugar de los demás para saber cómo actuarán					
16	Cuando a alguien le sucede algo bueno siento alegría					
17	Si tengo una opinión formada no presto mucha atención a los argumentos de los demás					
18	A veces sufro más con las desgracias de los demás que ellos mismos					
19	Me siento feliz sólo con ver felices a otras personas					
20	Cuando alguien tiene un problema, intento imaginarme cómo me sentiría si estuviera en su piel					
21	No siento especial alegría si alguien me cuenta que ha tenido un golpe de suerte					
22	Cuando veo que alguien recibe un regalo no puedo reprimir una sonrisa					
23	No puedo evitar llorar con los testimonios de personas desconocidas					
24	Cuando conozco gente nueva me doy cuenta de la impresión que se han llevado de mí					
25	Cuando mis amigos me cuentan que les va bien, no le doy mucha importancia					
26	Encuentro difícil ver las cosas desde el punto de vista de otras personas					
27	Entender cómo se siente otra persona es algo muy fácil para mí					
28	No soy de esas personas que se deprimen con los problemas ajenos					
29	Intento comprender mejor a mis amigos mirando las situaciones desde su perspectiva					
30	Me considero una persona fría porque no me conmuevo fácilmente					
31	Me doy cuenta cuando las personas cercanas a mí están especialmente contentas sin que me hayan contado el motivo					
32	Me resulta difícil ponerme en el lugar de personas con las que no estoy de acuerdo					
33	Me doy cuenta cuando alguien intenta esconder sus verdaderos sentimientos					



## Liderazgo: LID

Para valorar el liderazgo responde al cuestionario del siguiente modo:

1: *nunca*      2: *casi nunca*      3: *a veces*      4: *casi siempre*      5: *siempre*

Nº	Preguntas	1 Nunca	2 Casi nunca	3 A veces	4 Casi siempre	5 Siempre
1	Te gusta organizar actividades nuevas					
2	Sugieres nuevas ideas					
3	Eres capaz de discutir reglas o normas que consideras injustas					
4	Realizas tareas difíciles confiando en el éxito					
5	Intentas organizar un grupo para trabajar conjuntamente					
6	Eres de palabra fácil. Tienes facilidad y soltura para expresarte verbalmente					
7	Haces sugerencias a tus compañeros/as					
8	Eres popular entre tus compañeros/as					
9	Tus compañeros/as te eligen como árbitro o juez para mediar en sus Problemas					
10	Tus compañeros/as te eligen como jefe en las actividades de grupo					
11	Tienes confianza en tus propias fuerzas					
12	Tus compañeros/as te consideran en muchos aspectos como un modelo a Imitar					
13	Tomas la iniciativa a la hora de emprender algo nuevo					
14	Eres capaz de plantear discusiones sobre temas de actualidad (deportes, cine, noticias)					
15	Te gusta dirigir actividades de grupo					

**¡Muchas Gracias por tu colaboración!**



NÚMERO

**CUESTIONARIO COORDINADORES MUSICALES**

1. Edad

2. Género M  F 

3. ¿Cuál es tu instrumento principal?

4. ¿Qué estudios musicales tienes?

Grado elemental  Grado medio  Grado superior   
Autodidacta  Otros \_\_\_\_\_

5. ¿Trabajas como profesor durante el curso lectivo?

Si  No 

6. En caso afirmativo, ¿dónde?

Conservatorio  Escuela de música  Particulares  Otros \_\_\_\_\_

7. ¿Realizas alguna labor de coordinación durante el curso lectivo?

Si  No 

8. En caso afirmativo, ¿dónde?

Conservatorio  Escuela de música  Otros \_\_\_\_\_

9. ¿Cuántos años llevas trabajando como coordinador en campamentos musicales?

10. ¿Cuántas semanas/turnos has trabajado como coordinador en alguna colonia este verano?

1  2  3  4 

11. ¿Has trabajado como profesor en alguna colonia musical?

Si  No 

12. En caso afirmativo, ¿Cuántos años has trabajado como profesor en colonias musicales?

13. ¿Trabajaste como profesor en alguna colonia musical en el 2012?

Si  No

14. En caso afirmativo, ¿simultaneaste la labor de profesor y coordinador?
- Si  No
15. ¿Mantienes contacto diario con los monitores de tiempo libre durante las colonias musicales?
- Si  No
16. ¿Qué grado de importancia crees que tienen las clases de música respecto a las actividades de tiempo libre en las colonias musicales que tu diriges?
- Mayor  Igual  Menor
17. ¿Conoces la labor que se desarrolla en otras colonias musicales?
- Si  No
18. En caso afirmativo, ¿usas lo que conoces de otras colonias musicales para diseñar el funcionamiento de las que tu coordinas?
- Si  No
19. ¿Tienes intención de trabajar en alguna colonia musical en el 2013?
- Si  No
20. ¿Por qué?
21. ¿Qué perfil buscas a la hora de contratar a tus profesores de música para las colonias musicales?
22. ¿Cuál es la labor, en tu opinión, que deben desarrollar los profesores de música en las colonias musicales?
23. ¿Cuáles son los objetivos musicales en las colonias musicales que tu coordinas?
24. ¿Cuáles son los objetivos personales en las colonias musicales que tu coordinas?



NÚMERO

## CUESTIONARIO MONITORES

1. Edad
2. Género      M       F
3. ¿Tienes conocimientos musicales?  
No tengo       Grado elemental       Grado medio       Grado superior   
Autodidacta       Otros \_\_\_\_\_
4. ¿Qué estudios no musicales has realizado?  
ESO       Bachiller       Módulos profesionales   
Universidad       Otros \_\_\_\_\_
5. En caso de ser modulo o universidad, detalla tus estudios
6. ¿Cuántos años llevas trabajando como monitor de tiempo libre?
7. ¿Cuántos años llevas trabajando en colonias musicales?
8. ¿Has trabajado en otro tipo de colonias?  
Si       No
9. En caso afirmativo, ¿de qué tipo?  
Artísticas       Idiomas       Deportivas       Otras \_\_\_\_\_
10. En caso afirmativo, ¿encuentras alguna diferencia entre los chicos/as que acuden a las colonias de música de los/las que acuden a otros campamentos?  
Si       No
11. En caso afirmativo, ¿cuáles?
12. ¿Cuántas semanas has trabajado en alguna colonia musical este verano?  
1       2       3       4

13. ¿Piensas en tus acampados/as como músicos a la hora de planificar su tiempo libre?

Si  No

14. En caso afirmativo, ¿cómo influye eso en tu forma de trabajar con ellos/as?

15. ¿Compartes con los profesores de música algún comentario/preocupación sobre los alumnos?

Nunca  Alguna vez  A menudo  Siempre

16. ¿Piensas que los profesores de música, en general, se preocupan de sus alumnos cuando acaba el horario lectivo?

Nada  Poco  Lo suficiente  Mucho

17. ¿Conoces las preocupaciones musicales que tienen tus acampados?

Si  No

18. ¿Tienes intención de volver a alguna colonia musical en el 2013?

Si  No

19. ¿Por qué?

20. ¿Qué beneficios crees que obtienen los alumnos/as en las colonias musicales?

21. ¿Qué cambiarías de las colonias musicales en las que has estado el último verano?

NÚMERO

## CUESTIONARIO PROFESORADO

1. Edad
2. Género      M       F
3. ¿Cuál es tu instrumento principal?
4. ¿Qué estudios musicales tienes?  
Grado elemental       Grado profesional       Grado superior   
Autodidacta       Otros \_\_\_\_\_
5. ¿Trabajas como profesor durante el curso lectivo?      Si       No
6. En caso afirmativo, ¿dónde?  
Conservatorio       Escuela de música       Particulares       Otros \_\_\_\_\_
7. ¿Das clases individuales o colectivas durante el curso lectivo?  
Individuales       Grupales       Ambas
8. ¿De que instrumento o grupo diste clase durante las colonias musicales de este verano?
9. ¿Cuántas semanas o turnos trabajaste en las colonias musicales este verano?  
1       2       3       4
10. Si lo recuerdas, ¿cuántos alumnos tuviste de media en cada semana o turno?  
1-5       6-10       11-15       16-20       + 21
11. ¿Cuántos años llevas trabajando en colonias musicales?
12. En el caso de que trabajes con el mismo tipo de formaciones, ¿trabajas el mismo repertorio durante el curso lectivo y durante las colonias musicales?  
Si       No
13. ¿Animas a tus alumnos/as del curso lectivo a ir a las colonias musicales?  
Si       No

14. ¿Qué grado de importancia crees que tienen las clases musicales respecto a las actividades de tiempo libre en las colonias musicales?

Mayor  Igual  Menor

15. En las colonias musicales, ¿compartes con el resto de profesores algún comentario/preocupación sobre el desarrollo musical de los alumnos?

Nunca  Alguna vez  A menudo  Siempre

16. ¿Te informas sobre el desarrollo e integración de tus alumnos en las actividades de ocio en las colonias musicales?

Nunca  Alguna vez  A menudo  Siempre

17. ¿Tienes intención de volver el año que viene a alguna colonia musical?

Si  No

18. ¿Por qué?

19. ¿Qué diferencias pedagógicas te planteas a la hora de dar clase durante las colonias musicales respecto al curso lectivo?

20. ¿Qué beneficios/aprendizajes crees que obtienen los alumnos en las colonias musicales?

21. ¿Qué destacarías de las colonias musicales en lo que a los alumnos se refiere?

22. ¿Qué beneficios obtienes tu como profesor en las colonias musicales?

23. ¿Qué consideras lo negativo de las colonias musicales en lo que a los alumnos se refiere?

24. ¿Qué consideras, como profesor, lo negativo de las colonias musicales?

NÚMERO

**CUESTIONARIO ALUMNADO**

1. Edad

2. Género      Chico       Chica 

3. ¿Qué instrumento principal estudias durante el invierno?

4. ¿En que lugar estudias ese instrumento?

Conservatorio       Escuela de música       Profesor Particular   
Autodidacta       Otros \_\_\_\_\_

5. ¿Cuánto años llevas estudiando ese instrumento?

6. ¿Con que instrumento has venido a las colonias música este verano?

7. ¿En caso de ser diferente a tu instrumento principal, ¿dónde estudias dicho instrumento?

Conservatorio       Escuela de música       Profesor Particular   
Autodidacta       Otros \_\_\_\_\_

8. ¿En caso de ser diferente al instrumento principal, ¿cuánto años llevas estudiando el instrumento con el que has venido este año a las colonias de música?

9. ¿Tocas en grupos de algún tipo habitualmente?

Sí       No 

10. En caso afirmativo, ¿qué estilo de música?

Clásica       Moderna       Tradicional       Otros \_\_\_\_\_

11. En estas colonias de música, ¿estás en un grupo o en clase individual?

Grupo       Individual       Ambos 

12. En caso de estar en grupo, ¿en cuál?

13. ¿Cuántos años llevas acudiendo a colonias musicales?

14. Si has venido más veces a las colonias musicales, ¿has mantenido el contacto con la gente que conociste otros años?

Nunca       Alguna vez       A menudo       A diario

15. ¿Has asistido a otro tipo de colonias?

Si  No

16. En caso afirmativo, ¿de qué tipo?

Artísticas  Idiomas  Deportivas  Otras \_\_\_\_\_

17. Si estás en grupo estas colonias, ¿cómo valorarías la relación con tus compañeros del mismo grupo?

Muy mala  Mala  Normal  Buena  Muy buena

18. ¿Cómo valorarías la relación con el resto de tus compañeros de las colonias musicales?

Muy mala  Mala  Normal  Buena  Muy buena

19. ¿Cómo valorarías la relación con tu profesor de las colonias musicales?

Muy mala  Mala  Normal  Buena  Muy buena

20. ¿Cómo valorarías la relación con el resto de profesores de las colonias musicales?

Muy mala  Mala  Normal  Buena  Muy buena

21. ¿Cómo valorarías la relación con los monitores de las colonias musicales?

Muy mala  Mala  Normal  Buena  Muy buena

22. ¿Tienes intención de ir el año que viene a alguna colonia musical?

Si  No

23. ¿Por qué?

24. ¿Qué destacarías de las colonias musicales?

25. ¿Cuál es tu mejor recuerdo de las últimas colonias musicales a las que has asistido?