

Artículo de Investigación

Desarrollo de competencias docentes en maestras/os en formación: integrando habilidades instrumentales, interpersonales y tecnológicas en el contexto musical

Development of teaching competencies in trainee teachers: integrating instrumental, interpersonal, and technological skills within the musical context

José María Esteve-Faubel¹: Universidad de Alicante, España.

jm.esteve@ua.es

Verónica Chust-Pérez: Universidad de Alicante, España.

veronica.chuts@ua.es

Rosa Pilar Esteve-Faubel: Universidad de Alicante, España.

rosapilar.esteve@ua.es

Fecha de Recepción: 07/06/2024

Fecha de Aceptación: 02/07/2024

Fecha de Publicación: 19/11/2024

Cómo citar el artículo

Esteve-Faubel, J. M., Chust-Pérez, V. y Esteve-Faubel, R. P. (2025). Desarrollo de competencias docentes en maestras/os en formación: integrando habilidades instrumentales, interpersonales y tecnológicas en el contexto musical [Development of teaching competencies in trainee teachers: integrating instrumental, interpersonal, and technological skills within the musical context]. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 01-18. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-331>

¹ Autor Correspondiente: José María Esteve-Faubel. Universidad de Alicante (España).

Resumen

Introducción: Resulta esencial que el alumnado adquiera tanto una formación instrumental sólida (*hard skills*) como habilidades interpersonales, esenciales para su éxito profesional y personal. **Metodología:** La investigación se basa en un enfoque cualitativo, exploratorio y descriptivo, utilizando entrevistas semiestructuradas y grupos focales para la recolección de datos. **Resultados:** Los resultados muestran que, aunque el alumnado ya conocían las TIC antes de la intervención educativa, no tenían experiencia práctica. Las narrativas de los grupos focales indican que las TIC motivan la participación del alumnado en las tareas y fomentan el desarrollo de habilidades interpersonales. **Discusión:** Se muestra que la incorporación de Flipgrid cambió la dinámica del aula, impactando positivamente en el desarrollo de ambas habilidades, instrumentales e interpersonales. **Conclusiones:** Se concluye que la investigación sobre plataformas digitales y habilidades tanto instrumentales como interpersonales es un campo en constante evolución. Es necesario continuar investigando para mejorar la preparación de futuros docentes, ya que las TIC serán parte integral de su práctica profesional.

Palabras clave: docentes en formación; educación musical; Flipgrid; grupos focales; habilidades instrumentales; habilidades interpersonales; investigación cualitativa; TIC.

Abstract

Introduction: It is essential for students to acquire both a robust instrumental education (*hard skills*) and interpersonal abilities, which are crucial for their professional and personal success. **Methodology:** The research is based on a qualitative, exploratory, and descriptive approach, utilizing semi-structured interviews and focus groups for data collection. **Results:** The findings reveal that although students were familiar with ICT prior to the educational intervention, they lacked practical experience. Narratives from the focus groups indicate that ICT motivates student participation in tasks and fosters the development of interpersonal skills. **Discussions:** It is evident that the incorporation of Flipgrid transformed classroom dynamics, positively impacting the development of both instrumental and interpersonal skills. **Conclusions:** The research concludes that the study of digital platforms and both instrumental and interpersonal skills is an ever-evolving field. Continued investigation is necessary to enhance the preparation of future educators, as ICT will be an integral part of their professional practice.

Keywords: pre-service teachers; music education; Flipgrid; focus groups; hard skills; soft skills; qualitative research; TIC.

1. Introducción

La profesión docente siempre ha requerido combinar una sólida formación instrumental, *hard skills*, con el desarrollo de habilidades interpersonales, *soft skills* (AlHouli y Al-Khayatt, 2020; Chust-Pérez *et al.*, 2024; Gibb, 2014; Kanokorn *et al.*, 2014; Kleinsasser, 2014), que incluyen entre muchas otras, la comunicación, el trabajo en equipo, la resolución de problemas, la gestión del tiempo, la adaptabilidad, el pensamiento crítico, la empatía y la inteligencia emocional.

Ambos tipos de habilidades se reflejan en los programas de las materias correspondientes a los grados de educación infantil y primaria, si bien, mientras que las habilidades instrumentales se detallan de manera muy concreta, al ser competencias técnicas específicas que pueden ser aprendidas y medidas (Esteve-Faubel *et al.*, 2009, 2013), las habilidades interpersonales que facilitan la interacción efectiva, aunque evidentes en actividades como trabajos en equipo, exposiciones y debates, entre otras, se abordan de manera más implícita y

son más difíciles de cuantificar (Chamorro-Premuzic *et al.*, 2010; Hung *et al.*, 2011; Knight y Page, 2007).

A esta ecuación instrumental-interpersonal, en la actualidad es imprescindible añadir la dimensión tecnológica, cuya incorporación afecta a ambos tipos de habilidades al facilitar tanto el procesamiento y el intercambio de información, como en la potenciación de la eficiencia, la conectividad y la capacidad de adaptación en un entorno laboral, en este caso el docente, referido a la materia musical, en constante evolución (Esteve-Faubel *et al.*, 2024).

La educación en general se encuentra en un proceso de transformación constante, adaptándose a las necesidades y demandas del mundo actual. En este contexto, la formación instrumental, la competencia interpersonal y la competencia digital docente no solo son necesarias, sino que se convierten en elementos imperativos para el éxito de los estudiantes y el futuro de la sociedad.

Por ello, es necesario dotar a los docentes en formación de una sólida base técnica, junto con el desarrollo de las habilidades interpersonales y competencias digitales avanzadas, que les permitan integrar herramientas tecnológicas en su práctica educativa, promoviendo metodologías innovadoras y mejorando la calidad del aprendizaje (Häkkinen *et al.*, 2017). Es decir, dominar tanto el contenido pedagógico, como comprender los estilos de aprendizaje individuales, utilizar la tecnología de manera efectiva, tener un deseo de aprendizaje continuo, poseer sólidas habilidades de comunicación y gestionar actividades de manera eficiente (Darling-Hammond, 2006).

En este sentido, Kereluik *et al.* (2013) identificaron, tres tipos principales de conocimiento que son necesarios para el éxito en el siglo XXI: conocimiento fundamental, conocimiento meta y conocimiento humanístico.

El conocimiento fundamental se subdivide en conocimiento básico, alfabetización digital y conocimiento interdisciplinario. El conocimiento básico implica el dominio de las materias a impartir y la comprensión de los conceptos fundamentales de cada disciplina. La alfabetización digital se refiere a las habilidades necesarias para utilizar las tecnologías de la información y la comunicación de manera efectiva en el proceso educativo. El conocimiento interdisciplinario, por su parte, es la capacidad para establecer conexiones entre diferentes áreas del conocimiento y comprender la complejidad del mundo actual.

El conocimiento meta incluye la resolución de problemas y el pensamiento crítico, que abarca las habilidades para analizar situaciones, identificar problemas, formular soluciones y evaluarlas de manera crítica. La comunicación y la colaboración implican la capacidad para comunicarse de manera efectiva, tanto oralmente como por escrito, y trabajar en colaboración con otros. La creatividad con innovación se refiere a las habilidades para generar ideas nuevas y originales y aplicarlas en el contexto educativo.

Finalmente, el conocimiento humanístico abarca habilidades para la vida y el trabajo, que son esenciales para el desarrollo de habilidades personales y sociales que permitan a los estudiantes desenvolverse con éxito en la vida diaria y en el ámbito laboral. El liderazgo es la capacidad para inspirar, motivar y guiar a los estudiantes hacia el logro de sus objetivos. La competencia cultural implica la comprensión y el respeto por la diversidad cultural, así como la capacidad para interactuar con personas de diferentes culturas. La conciencia ética-emocional se refiere al desarrollo de la inteligencia emocional y la capacidad para tomar decisiones éticas responsables.

El enfoque más común para conseguir dar respuesta a esta forma de entender la configuración del docente en formación es integrar estas habilidades en el aprendizaje sobre la disciplina (Kember *et al.*, 2007) y por ello se planteó la hipótesis que una herramienta digital, en este caso el Flipgrid, contribuye significativamente a la mejora tanto de las *hard skills*, como de las *soft skills* de los futuros docentes, específicamente en su capacidad de comunicación, trabajo en equipo y pensamiento crítico.

Tal y como lo confirman investigaciones de Cabero Almenara *et al.* (2012) y Gill-Simmen (2021), en general, las plataformas digitales colaborativas incrementan la motivación, la participación y el compromiso de los estudiantes, ya que facilitan interacciones tanto sincrónicas como asincrónicas. Además, proporcionan un espacio de trabajo que conecta a profesores y estudiantes, y establece una metodología en la que el alumnado se sienten a cargo de su propio aprendizaje, fomentando la autonomía y la responsabilidad. Este entorno dinámico no solo enriquece la experiencia educativa, sino que también prepara a los estudiantes para desenvolverse en un mundo cada vez más digital y colaborativo.

En el caso concreto del Flipgrid, hay que indicar que se trata de una plataforma educativa accesible desde múltiples dispositivos, que permite al alumnado interactuar con el contenido educativo, entre sí y con su profesorado mediante la creación y el intercambio de videos cortos (Serembus y Murphy, 2020; Stoszkowski, 2018). Esta forma de relacionarse facilita el contraste de ideas, la reflexión, el debate y la colaboración académica, lo que conlleva un aprendizaje activo y significativo (Saçak y Kavun, 2020), donde los alumnos no son meros receptores de información, sino protagonistas de su propio proceso de aprendizaje.

Mediante una interfaz intuitiva y con el uso de herramientas de edición simplificadas permite crear videos de manera rápida y sencilla, incluso sin experiencia previa, ya que su funcionamiento es similar al de TikTok o los Reels de Instagram, lo que la hace atractiva y fácil de usar para los estudiantes (Isidori *et al.*, 2021; Lowenthal y Moore, 2020). Sin embargo, a diferencia de estas redes sociales, Flipgrid permite al profesorado tanto controlar la privacidad de los vídeos y quién puede verlos, como crear "grids" o temas específicos para cada bloque, tema de contenidos o proyecto, proporcionando indicaciones y preguntas que guíen la creación de videos por parte de los alumnos (Dunbar, 2019). Las configuraciones de privacidad aseguran que el contenido compartido esté protegido y accesible solo para la audiencia deseada.

Los estudiantes pueden expresar sus pensamientos, responder a preguntas, realizar presentaciones e incluso crear proyectos colaborativos en video a través de Flipgrid. Esta plataforma se convierte en un espacio dinámico donde se enriquece la experiencia educativa, promoviendo el aprendizaje entre pares y desarrollando habilidades sociales y de comunicación esenciales para el siglo XXI. Además, prepara a los estudiantes para desenvolverse en un mundo cada vez más digital y colaborativo, fortaleciendo su capacidad para trabajar en equipo y comunicarse eficazmente.

En el marco de esta investigación aplicada a la asignatura de música en la educación primaria, se buscan los siguientes objetivos: a) Analizar la influencia de Flipgrid en la mejora de las habilidades de comunicación de los futuros educadores. b) Evaluar el impacto de la herramienta digital Flipgrid en el desarrollo de la capacidad de trabajo en equipo del alumnado del grado de primaria. c) Determinar la contribución de Flipgrid al fomento del pensamiento crítico entre el alumnado del grado de primaria.

Es decir, se analizará cómo Flipgrid puede favorecer la colaboración, la coordinación y la responsabilidad compartida entre los estudiantes a través de las actividades que se le

propongan en la citada materia. También se pretende explorar cómo la herramienta impulsa la expresión oral, la comunicación clara y la capacidad de retroalimentación constructiva en la formación de futuros docentes, y se indagará en cómo Flipgrid puede estimular el análisis, la evaluación y la argumentación de los estudiantes a través de la creación y el intercambio de contenido musical reflexivo.

Más allá de conocer la efectividad de Flipgrid como herramienta educativa, esta investigación busca comprender cómo puede transformar la dinámica de aprendizaje en una materia obligatoria del grado de maestra/o en el aula de música. Se pretende descubrir si Flipgrid puede promover un entorno de aprendizaje activo, colaborativo y centrado en el estudiante, en consonancia con las metodologías educativas más innovadoras.

A través de este estudio, se espera aportar evidencias sobre el valor de las plataformas digitales en la educación musical con el fin de mejorar competencias clave en los docentes en formación de educación primaria, tales como la colaboración, la comunicación, el pensamiento crítico y la creatividad, preparándolos así para los retos del siglo XXI.

2. Metodología

La investigación se basa en un enfoque cualitativo, exploratorio y descriptivo, utilizando como herramienta principal la entrevista semiestructurada de respuesta abierta y la técnica del grupo focal para la recolección de datos. Esta técnica crea un espacio propicio para la interacción entre los participantes y los investigadores, según Kitzinger (1995), facilitando la obtención de información valiosa sobre las opiniones, experiencias y creencias de los participantes. Además, proporciona acceso a información subyacente, ya que permite a los participantes reflexionar sobre sus pensamientos y experiencias, de acuerdo con Briggs (2008), Clandinin y Murphy (2009) o Duggleby (2005).

Este enfoque cualitativo es válido para analizar e interpretar las respuestas en el contexto social donde se desarrolla la investigación, en este caso, la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante. Este aspecto es fundamental para la presente investigación, ya que permite comprender las concepciones de los participantes en relación con su entorno educativo específico. Las narrativas recopiladas durante el estudio se analizaron y codificaron utilizando el software de análisis cualitativo Atlas.Ti7.

2.1. Descripción del contexto y de los participantes

La presente investigación se llevó a cabo en la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante durante el curso académico 2022-2023. La muestra estuvo compuesta por 85 estudiantes: 10 hombres (11,7%) y 75 mujeres (88,3%), quienes cursaban la asignatura obligatoria "Música en la Educación Primaria" que tiene un valor de 6 ECTS, correspondiente al segundo curso del Grado en Maestro de Educación Primaria.

Todos los participantes colaboraron de manera voluntaria y se les proporcionó una explicación detallada sobre los objetivos y el procedimiento del estudio. No se ofreció ningún incentivo para su participación.

2.2. Instrumentos

Para la recolección de datos, se utilizaron los siguientes instrumentos: un cuestionario inicial en Moodle, la observación en el aula, la herramienta TIC Flipgrid y las narrativas de los grupos focales.

Para la obtención de datos iniciales, se realizó la primera semana de clase un cuestionario Moodle configurado como un formulario ad-hoc de preguntas abiertas para obtener información sobre el conocimiento del alumnado del segundo curso del grado de las *soft skills* y la herramienta TIC Flipgrid. Todo ello se estructuró en 7 focos de interés: a) los conocimientos adquiridos de las *soft skills* durante las etapas educativas previas a los estudios universitarios, b) el grado de manejo estimado en estas habilidades, c) la valoración de las *soft skills* imprescindibles para un docente, e) dificultades en el proceso de adquisición de las *soft skills*, f) el conocimiento y las experiencias previas con la herramienta TIC Flipgrid, g) ventajas del uso de TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Asimismo, se obtuvo información para el estudio de la observación diaria de los docentes en el aula que se recogió en un cuaderno de campo y del análisis de los datos ofrecidos por la herramienta TIC Flipgrid sobre el trabajo realizado por los estudiantes en esta plataforma, tanto de manera grupal como individual. Finalmente, se recogen las opiniones y experiencia de los participantes por medio de los grupos focales realizados tras finalizar la intervención educativa.

2.3. Procedimiento

En la primera sesión del curso se les presentó la materia y el esquema de trabajo que se llevaría a cabo durante todo el semestre para abordar tanto la parte teórica como la parte práctica del programa de la asignatura. La estructura del contenido de la asignatura en dos grandes bloques, Bloque I y Bloque II, es la que marca el enfoque educativo y la organización del trabajo en dos fases, una primera fase implementando una metodología mediante la incorporación de la TIC Flipgrid, y una segunda fase aplicando métodos convencionales de enseñanza, clase principalmente expositiva, pero con inclusión de trabajos en grupo, exposiciones, etc., y sin la incorporación de ningún tipo de TIC.

La elección del bloque educativo en el que se implementará un tipo de intervención u otro se determinó por el hecho de que los temas abordados en el Bloque I no son completamente ajenos al alumnado al provenir de su escolarización previa, lo que los hace más fáciles de asimilar y pueden estar más motivados para aprender sobre temas con los que ya están familiarizados.

Una vez realizado el cuestionario inicial Moodle para valorar los conocimientos previos del alumnado en cuanto al manejo de *soft skills* y la herramienta TIC Flipgrid, y basándose en los resultados obtenidos, se conformaron los grupos de trabajo en cada clase. Cada grupo de trabajo estaba compuesto por 4 estudiantes, y solo cuando esto fue imposible, se optó por grupos de 5 miembros. En todos se estableció una estructura de aprendizaje colaborativo y el propio alumnado se asignó los roles específicos para trabajar de manera cooperativa en la resolución de todas las tareas grupales programadas en la asignatura, con incorporación de TIC, Fase I, o con ausencia de TIC, Fase II.

La intervención educativa mantuvo una estructura consistente en ambas fases residiendo la diferencia clave en la incorporación de la herramienta TIC Flipgrid para el bloque I. En cuanto a la parte teórica, el docente explicó los contenidos de cada bloque y luego proporcionó a los alumnos materiales adicionales para profundizar en el tema. Cada grupo de trabajo seleccionó los materiales que les resultaron más interesantes para su posterior lectura, análisis y exposición. Con el objetivo de iniciar un debate conjunto con toda la clase, estas exposiciones culminaron con preguntas dirigidas al resto del alumnado estimulando la reflexión y la discusión.

En lo que respecta a la parte práctica de la asignatura, esta consistió en la creación y exposición de dos supuestos prácticos para el aula de Música en la etapa de Primaria, diseñados a partir de los contenidos teóricos abordados. Tras la exposición, los distintos grupos de trabajo valoraron y evaluaron el supuesto práctico de sus compañeros. En la tabla 1 se detalla el procedimiento de trabajo que se ha seguido en cada una de las fases.

Tabla 1.

Procedimiento de trabajo seguido en cada una de las fases

Fase I - Flipgrid	Fase II - no TIC
Bloque I - Los elementos musicales	Bloque II - La música en la Educación Primaria
Profundización teórica	
<i>Pequeño grupo de trabajo en el aula</i>	
Selección de material de profundización (vídeos, documentos y enlaces) compartido por los docentes en el “Topic” de Flipgrid.	Selección de documentos facilitados por los docentes para la profundización teórica
<i>Pequeño grupo de trabajo e individual en el aula y fuera del aula</i>	
Lectura, visionado y análisis del material seleccionado.	Lectura y análisis del material seleccionado.
<i>Pequeño grupo de trabajo en el aula</i>	
Preparación del vídeo-exposición y de las preguntas del debate.	Preparación de la exposición oral en clase y de las preguntas del debate. Realización de la exposición oral e iniciación del debate.
<i>Pequeño grupo de trabajo fuera del aula</i>	
Realización del vídeo-exposición en la plataforma Flipgrid.	
Trabajo práctico	
<i>Pequeño grupo de trabajo en el aula y fuera del aula</i>	
Preparación de un supuesto práctico del área de Música en el aula de la etapa de Primaria.	Preparación de un supuesto práctico del área de Música en el aula de la etapa de Primaria.
<i>Pequeño grupo de trabajo fuera del aula</i>	<i>Pequeño grupo de trabajo en el aula</i>
Grabación del vídeo explicativo de la intervención educativa en el aula de Música. (Trabajo fuera del aula).	Exposición oral de la intervención educativa en el aula de Música. (Trabajo en el aula).
Interacción y reflexión	
<i>Pequeño grupo de trabajo y trabajo individual en el aula y fuera del aula</i>	<i>Pequeño grupo de trabajo y trabajo individual en el aula</i>
Visionado de los vídeos de profundización. (Trabajo en el aula y fuera del aula)	Visionado de las exposiciones orales en el aula.
<i>Pequeño grupo de trabajo en el aula y fuera del aula</i>	
Preparación de la intervención y grabación del vídeo para el debate de la actividad de profundización.	
<i>Grupo-clase y Pequeño Grupo de Trabajo fuera del aula</i>	<i>Grupo-clase y Pequeño Grupo de Trabajo en el aula</i>
Participación en el debate con vídeo-grupal + vídeo-opiniones. Visionado de los vídeos de la tarea práctica. Valoración de la tarea práctica y grabación de su evaluación.	Participación en el debate iniciado por el grupo de la exposición. Visionado de las exposiciones de las prácticas. Valoración de la tarea práctica y documento Word de la evaluación.
Compartir evaluaciones y feedback.	

Fuente: Elaboración propia (2024).

Finalmente, se dedicaron las dos últimas sesiones a la realización de las entrevistas semiestructuradas de los grupos focales, con el objetivo de recoger las opiniones, impresiones y experiencias de los participantes una vez realizada la intervención educativa. El propósito de estas entrevistas era valorar si hubo o no avance en el grado de manejo del trabajo en equipo, la habilidad comunicativa y el pensamiento crítico del alumnado.

Cada grupo focal estuvo compuesto por 8 a 10 alumnos, y las entrevistas tuvieron una duración aproximada de 45 minutos, concluyendo siempre al alcanzar la saturación del discurso. Todas las sesiones fueron grabadas con el consentimiento de los participantes.

Una vez concluido todo el proceso, se llevaron a cabo entrevistas que fueron grabadas, transcritas e importadas al software de análisis cualitativo Atlas.ti7 por los autores que realizaron el correspondiente análisis cualitativo individual del contenido, tanto de la Fase I: clases con Flipgrid, como de la Fase II: Clases magistrales no Flipgrid.

En este proceso se asignaron lo que se denominó códigos emergentes, a las frases o párrafos con el mismo significado, y con posterioridad se agruparon estos códigos emergentes en códigos que dieron lugar a una agrupación superior, los metacódigos. Tras obtener los distintos mapas de estos tres niveles de cada investigador, éstos se compararon para examinar coincidencias y divergencias y cuando fue necesario, se redefinieron y, posteriormente, se volvieron a poner en común todos ellos, alcanzando una concordancia del 98%, por lo que no fue necesario volver al proceso de redefinición.

De esta manera, utilizando un análisis tanto inductivo como deductivo, se logró una estructura organizativa del mapa de códigos emergentes y los códigos y metacódigos que, en el presente estudio, se presenta mediante tablas y también se muestran citas seleccionadas que se han elegido por su claridad y representatividad.

3. Resultados

En referencia a las características sociodemográficas entre los participantes del estudio revela una proporción de 11,7% hombres y 88,3% mujeres, de un total de 85. Esta mayoría femenina inicial permite evaluar si existen diferencias significativas en la percepción y el desarrollo de habilidades interpersonales entre ambos sexos y comprobar si ello es generalizable a una población estudiantil mixta.

La mayoría de los participantes prácticamente se encuentra en el rango de 19-21 años, con un porcentaje del 91,7% y entre 21-23 años el porcentaje alcanza a 8,3. Esta distribución de edades en un principio indica que las percepciones sobre la formación en habilidades interpersonales y el uso de tecnologías como Flipgrid no debe variar en exceso, pues todos ellos han crecido en un entorno más digitalizado, lo que, en un principio, significa que pueden estar más abiertos y ser más receptivos a las herramientas TIC y a métodos educativos innovadores.

En cuanto a los conocimientos previos respecto del dominio de las habilidades interpersonales, recogidos en la Tabla 2, los datos reflejan una discrepancia significativa en la percepción de esta formación a lo largo de las diferentes etapas educativas. Se observa una marcada diferencia entre la percepción de formación en la etapa infantil y primaria en comparación con la secundaria y bachillerato.

Tabla 2.

Conocimientos previos a la intervención del alumnado respecto del dominio de habilidades interpersonales.

Soft Skills		N=85	%
Conocimiento	Preuniversitario	9	10,5
	Universitario	76	89,5
Trabajo específico - Etapa educativa preuniversitaria	Infantil	39	45,8
	Primaria	24	28,2
	Secundaria	5	5,8
	Bachillerato	---	---
Control estimado	Alto	---	---
	Medio	8	9,5
	Bajo	77	90,5
Importancia para el docente	Muy importantes	78	91,7
	Importantes	7	8,3
	Poco importantes	--	--
Destacadas en la práctica docente	Habilidad comunicativa	29	29,4
	Trabajo en equipo	28	32,9
	Pensamiento crítico	28	32,9
TIC - Flipgrid			
Conocimiento	Preuniversitario	---	---
	Universitario	82	96,4
	Sin conocimiento	3	3,6
Experiencia práctica	Preuniversitario	---	---
	Universitario	---	---
	Sin práctica	85	100

Fuente: Elaboración propia (2024).

En las etapas preuniversitarias, la mayor parte de la formación en habilidades interpersonales se concentra en la etapa infantil, 45,8% y primaria, 28,2%, disminuyendo drásticamente en secundaria, 5,8%, y desapareciendo en bachillerato, 0%.

No obstante, cabe destacar que la percepción de formación en habilidades interpersonales que atribuyen a las primeras etapas educativas puede estar influenciada por la estructura más colaborativa en el ciclo de infantil y primaria y por la propia formación de las distintas materias que se imparten en su grado. Sin embargo, este enfoque no garantiza un desarrollo de las habilidades interpersonales, sino que más bien proporciona un contexto educativo en el que podrían desarrollarse si se implementaran estrategias pedagógicas adecuadas.

Independiente de lo afirmado, lo que pone de manifiesto es la necesidad de una revisión del currículo educativo en todos estos niveles para implementar programas y actividades específicamente diseñados que fomenten estas habilidades interpersonales, como proyectos colaborativos, debates, y talleres de resolución de conflictos, dado que son fundamentales para el desarrollo personal y profesional, y que tanto influyen en la comunicación efectiva, el trabajo en equipo, la resolución de problemas y la gestión del tiempo, entre otras.

En referencia a nivel universitario un 89,5% afirma haber recibido formación en habilidades interpersonales, pero solo el 10,5% indica haber sido formado a nivel preuniversitario, y la gran mayoría de los estudiantes, el 90,5%, considera que el control sobre el desarrollo de sus habilidades interpersonales es bajo, mientras que un 9,5% lo estima como medio y ninguno lo considera alto.

A pesar de lo asegurado sobre la importancia y dominio de las *soft skills*, la mayoría del alumnado, el 91,7% percibe que los docentes consideran las habilidades interpersonales

como muy importantes, y el 8,3% las ve como importantes. Ningún estudiante indicó que estas habilidades fueran consideradas poco importantes por los docentes.

La gran mayoría del alumnado afirma que ha oído hablar del Flipgrid, 96,4%, mientras que solo un pequeño porcentaje, el 3,6%, dice que nunca había oído hablar de este programa. Ahora bien, el 100% señalan no tener experiencia práctica con Flipgrid “eso, ¿cómo funciona?”

En cuanto a los resultados obtenidos en la comparación entre Clases con Flipgrid y Clases Expositivas, no se observaron diferencias significativas en los comentarios por razones de género. Prácticamente la totalidad del alumnado (96% de la población estudiada) hizo referencia a las cuestiones que parecen sintetizadas en la Tabla 3 y que giran básicamente alrededor de habilidades como la comunicación, la colaboración, la resolución de problemas, la creatividad, el pensamiento crítico y la motivación

Por ejemplo, en referencia a la comunicación, tanto a nivel oral, escrito como no verbal, subrayan, por ejemplo, las ventajas de Flipgrid, indicando que, “me gusta más el Flipgrid. Nos permite redactar mejor, organizarme, trabajar en equipo, hemos colaborado más..., que en las clases tradicionales. Aquí estás más limitado. Sólo atiendes a lo que dice el profesor y las cosas son así sin más.”

Narrativas de este tipo muestran la incidencia directa sobre cuestiones como la citada comunicación o la colaboración, “En las clases normales, aunque trabajos en equipo para algunas cosas no se colabora realmente. Nos repartimos el trabajo, luego lo juntamos y ya está. En el vídeo, no hay manera de hacer eso.”

En este sentido la creatividad y pensamiento crítico afloran al indicar que, “...como todos los grupos lo hemos trabajado todo, podemos opinar y ayudar o ayudarnos en algo que nos habíamos quedado atascados. También nos sirve para esforzarnos más. Queremos que nuestro vídeo sea el mejor y si es preciso criticar si el resultado de algún vídeo no era bueno...”

Lo que implica la necesidad de identificar según el caso los problemas, buscar y analizar información relevante, y desarrollar y seleccionar diversas soluciones.

También emerge el tema de motivación, “Todos queremos ser los mejores. Nos han gustado casi todos y cuando toda la clase ha escrito comentarios positivos, me ha gustado.”

Estas muestras de sus opiniones indican que como el entorno educativo puede ser más dinámico y participativo, en comparación, con las clases de corte expositivo que tienden a ser más pasivas, limitando el desarrollo de las competencias clave en el alumnado.

Tabla 3.

La influencia de la TIC en las habilidades interpersonales.

		Códigos emergentes		
		Fase I: clases con Flipgrid	Fase II: Clases expositivas no Flipgrid	
Metacódigos	Comunicación	Comunicación oral	Expresión oral clara y concisa. Fluidez verbal. Uso adecuado del lenguaje verbal. Adaptación del mensaje al lenguaje que usa el alumnado.	Exposición oral por parte del profesor a veces con un lenguaje difícil de seguir. Escasa interacción entre el alumnado. Falta de fluidez verbal en las exposiciones orales.
		Comunicación escrita	Redacción clara y organizada y un uso correcto de la gramática y la ortografía. Citación, en la medida de lo posible, de fuentes de información.	Apuntes tomados por el alumnado y con poca retroalimentación. Dificultad para tomar apuntes y a su vez redactarlos de forma clara y organizada. Ausencia de citación de fuentes de información.
		Comunicación no verbal	Contacto visual adecuado y valoran positivamente el lenguaje corporal mostrado en los vídeos.	Lenguaje corporal por parte del profesor correcto, pero poca retroalimentación sobre la comunicación no verbal, pues solo se da en el momento de clase.
	Colaboración	Trabajo en equipo	Resolución de conflictos de manera constructiva. Cooperación y coordinación. Colaboración entre el alumnado, tanto en la asignación de las tareas y asunción de las responsabilidades.	Si hay trabajo individual del alumnado, pero muy poca colaboración entre ellos. Dificultad para resolver conflictos de manera constructiva. Falta de colaboración entre el alumnado en las tareas grupales.
		Compartir ideas	Intercambio de ideas y opiniones. Aporte de nuevas perspectivas y evaluación crítica de estas.	El profesor es casi la única fuente de información. Se comparten poco las ideas y por ello, hay dificultad para evaluarlas críticamente, tras una exposición de unos minutos en la clase.
		Ayudar a los demás	Ayuda entre los compañeros. Celebración de los logros del equipo.	Poca oportunidad para ayudarse entre el alumnado. Casi no se comparten recursos y conocimientos. El trabajo en equipo es escaso. Se reparten las tareas y poco más. Falta de intercambio de recursos y conocimientos. Trabajo en equipo poco efectivo.
	Creatividad	Pensamiento original	Generación de nuevas ideas y soluciones y aplicación de la creatividad a la resolución de problemas.	El profesor es la principal fuente de conocimiento. Poca oportunidad para pensar de manera original. Dificultad para aplicar la creatividad a la resolución de problemas. Falta de generación de nuevas ideas y soluciones.
		Pensamiento crítico	Análisis de la información y de los argumentos que la fundamentan. Evaluación de la evidencia. Formulación de preguntas críticas.	No se desarrolla el pensamiento crítico. Dificultad para formular preguntas críticas pues necesitan de un tiempo de reflexión. Falta de análisis de la información y de los argumentos. Dificultad para evaluar la evidencia.
		Toma de decisiones	Evaluación de opciones y alternativas. Toma de decisiones responsables.	El profesor es quien toma las decisiones. No se pueden evaluar opciones y alternativas.

Resolución de problemas	Identificación del problema	Definición clara del problema. Identificación de las causas del problema.	El profesor define el problema y si es el caso da la solución.
	Búsqueda de información	Recopilación y análisis de la información relevante. Evaluación de las fuentes.	Los estudiantes prácticamente no buscan información, por lo que cuando se solicita que sean ellos los investigadores no somos capaces de evaluar lo buenas o no que son las fuentes.
	Generación de soluciones	Desarrollo de diversas soluciones y selección de la que creen más adecuada.	El profesor da siempre la solución que él estima.
Pensamiento crítico	Análisis	Descomposición de la información en sus partes componentes. Identificación de patrones y relaciones. Interpretación de la información.	El profesor interpreta la información. Poca oportunidad para que el alumnado analice la información. Dificultad para identificar patrones y relaciones.
	Evaluación	Juicio crítico sobre la información y los argumentos. Identificación de errores en el razonamiento.	El profesor evalúa la información. Poca oportunidad para que el alumnado realice juicios críticos. Dificultad para identificar errores en el razonamiento.
Motivación	Compromiso	Participación activa. Tareas interactivas. Interés. Perseverancia. Ver el progreso de otros.	La motivación se mantiene a través de la interacción directa con el profesor y compañeros, aunque puede variar mucho.

Fuente: Elaboración propia (2024)

4. Discusión

La era digital ha revolucionado diversos aspectos de la sociedad, y la educación no es una excepción. La transformación digital en la educación ha dado lugar a un cambio significativo en la forma en que el alumnado aprende y los docentes enseñan (Cabero Almenara *et al.*, 2012; Rodríguez García *et al.*, 2018). En este contexto, herramientas como Flipgrid deben ser consideradas como aliadas para potenciar el proceso educativo, ofreciendo una gran variedad de beneficios para la acción docente.

Aunque la estructura de trabajo básicamente fue la misma en ambas fases, la diferencia clave residió en la incorporación de la herramienta TIC Flipgrid, ya que no solo modificó la dinámica del aula, sino que también impacta positivamente en el desarrollo de habilidades interpersonales para el éxito académico y personal del alumnado en formación (Green y Green, 2018; Stoszowski, 2018).

Esta plataforma educativa ofreció una mayor flexibilidad en la gestión del trabajo tanto dentro como fuera del aula, permitiendo la elaboración de tareas en formato de vídeo, incluyendo exposiciones, debates y evaluaciones de los supuestos prácticos. Además, facilitó el acceso no solo a documentos de texto, sino también a materiales audiovisuales y digitales.

En referencia al tema de la comunicación, en el caso de la oral, Flipgrid fomenta la práctica continua de la expresión oral promoviendo la competencia lingüística de los estudiantes independientemente de la materia en la que se implemente (Gurjar, 2020; Keiper *et al.*, 2021) permitiendo a los estudiantes grabar y revisar sus videos antes de compartirllos. Esto contrasta con las clases magistrales, donde la comunicación oral suele estar limitada al docente. Además, en lo que respecta a la comunicación escrita, la plataforma exige que los estudiantes se esfuercen en redactar sus ideas de forma clara y organizada, asegurando una correcta gramática y ortografía cuando realizan retroalimentación escrita, pues con posterioridad sus propios compañeros serán quienes evalúen su trabajo y lean sus comentarios. Lo mismo ocurre con la comunicación no verbal, ya que Flipgrid ayuda a los estudiantes a ser más conscientes de su lenguaje corporal y contacto visual durante sus presentaciones, habilidades cruciales para la interacción profesional.

Tradicionalmente, el aprendizaje en línea se ha basado en discusiones asíncronas de textos escritos, que han permitido a los estudiantes interactuar sobre el contenido del curso con otros estudiantes y con sus instructores y, aunque se ha considerado que promovía la reflexión y la participación, también se han considerado impersonales y poco generadoras de conexión emocional y de un sentido de comunidad. Esta falta de interacción en tiempo real puede hacer que los estudiantes se sientan aislados y desconectados, lo que a menudo reduce la motivación y el compromiso con el material del curso.

En cuanto a la colaboración, hay que indicar que el trabajo en equipo, el Flipgrid facilita la colaboración entre estudiantes en la creación de contenido, asignación de tareas y responsabilidades (Taylor y Hinchman, 2020), lo que promueve el intercambio de ideas, la evaluación crítica y el trabajo en equipo efectivo, así como la creación de una comunidad de aprendizaje (Iglesias, 2021).

Este compartir ideas, conlleva un intercambio significativo de estas, fomentando la creatividad y el pensamiento original, y pueden generar nuevas soluciones y aplicar la creatividad en la resolución de problemas. También implica la ayuda mutua y el apoyo entre compañeros, creando un ambiente relajado de colaboración entre el alumnado. Estudios como el de Colton (2020) aplicado en el aula de lengua extranjera, muestran como la incorporación de Flipgrid junto con otras herramientas TIC de similares características fomentan la participación, la interacción y el aprendizaje cooperativo entre los estudiantes.

La creatividad, es otro elemento que destacar pues se incentiva la generación de nuevas ideas y soluciones, impulsando el pensamiento original y la innovación entre los estudiantes, es decir, promueve el análisis y la evaluación de la información, que son habilidades esenciales para el desarrollo del pensamiento crítico (Isidori *et al.*, 2021). Así mismo, también fomenta la toma de decisiones responsables, ya que los estudiantes evalúan opciones y alternativas para encontrar soluciones adecuadas.

Todo lo anterior obliga a que el alumno tenga que definir claramente los problemas e identificar sus causas, un paso fundamental para la resolución efectiva antes de hacer su propia aportación o evaluar la de los demás. Es necesario que identifique el problema, que realice una búsqueda de información que implique tanto la recopilación como el análisis de información relevante, promoviendo el aprendizaje autónomo y la investigación referida a la resolución de los problemas planteados y ello conlleva la generación de diversas soluciones y la selección de la más adecuada, impulsando el pensamiento crítico y la creatividad.

Hay que tener en cuenta que el pensamiento crítico, requiere por un lado del análisis de información en sus componentes, la identificación de patrones y relaciones, y la

interpretación de la información, y por otro la evaluación crítica de la información y los argumentos aportados, lo que permite identificar errores en el razonamiento.

Finalmente, la motivación que implica compromiso hacia su aprendizaje gracias a las tareas interactivas, el progreso visible y la posibilidad de observar el trabajo de otros a la vez que la participación activa en el proceso de aprendizaje (Gill-Simmen, 2021).

En cuanto a las debilidades, cabe recordar que el bloque elegido para implementar las TIC no era completamente ajeno a los conocimientos previos de los participantes, aunque estos eran bastante superficiales. Sin embargo, esto no implica necesariamente un sesgo en los resultados. En referencia a las fortalezas, esta investigación demuestra que las plataformas digitales son efectivas para desarrollar tanto competencias instrumentales como interpersonales, y que este campo está en constante evolución.

5. Conclusiones

La investigación presentada pone de manifiesto la importancia de las habilidades interpersonales para el éxito académico y personal del alumnado. A medida que avanzan en su educación, estas habilidades se vuelven muy importantes tanto en el ámbito académico como en el profesional para lograr una comunicación efectiva, colaboración y resolución de problemas.

En este sentido, la integración de la formación en habilidades interpersonales en los currículos educativos, especialmente en niveles superiores como la secundaria y bachillerato, resultaría fundamental. La plataforma digital Flipgrid se presenta como una herramienta valiosa para facilitar este proceso, pues permite al alumnado crear y compartir videos cortos respondiendo a preguntas o realizando actividades. Esta dinámica promueve la interacción entre pares, la expresión oral, la escucha activa y el pensamiento crítico, todas ellas se pueden considerar como habilidades interpersonales clave.

Finalmente cabe señalar qué papel deben tener los docentes en la era de las plataformas digitales, pues se han encontrado con la incorporación de herramientas tecnológicas que afecta al desempeño de sus funciones docentes y que deben controlar para mediar y diseñar procesos de aprendizaje significativos. Este avance tecnológico implica la adaptación de su práctica docente y la adquisición de destrezas y capacidades que les permitan el uso didáctico de las plataformas digitales. También se debe tener en cuenta las implicaciones éticas del uso de plataformas digitales en la educación.

En futuras investigaciones cabe destacar la necesidad de investigar el impacto de diferentes tipos de plataformas digitales en el desarrollo de las *hard skills* y *soft skills*, teniendo en cuenta que es necesario identificar las *hard skills* que serán más demandadas en el futuro mercado laboral y desarrollar, si es el caso, plataformas digitales que faciliten su enseñanza y que esta se lleve a término de la manera más efectiva y eficiente.

De igual manera cabe indagar cómo las plataformas digitales pueden ayudar a los estudiantes a desarrollar *soft skills* como la comunicación, la colaboración, el pensamiento crítico y la resolución de problemas.

A medida que las tecnologías digitales continúan desarrollándose, es importante que siga investigando cómo se pueden utilizar para mejorar la educación y preparar a los estudiantes para el éxito en el siglo XXI.

6. Referencias

- AlHouli, A. I. y Al-Khayatt, A. K. A. (2020). Assessing the Soft Skills Needs of Teacher Education Students. *International Journal of Education and Practice*, 8(3), 416-431. <https://doi.org/10.18488/journal.61.2020.83.416.431>
- Briggs, J. E. (2008). Young women and politics: an oxymoron? *Journal of Youth Studies*, 11(6), 579-592. <https://doi.org/10.1080/13676260802193132>
- Cabero Almenara, J., López Meneses, E. y Llorente Cejudo, M. D. C. (2012). E-Portafolio universitario como instrumento didáctico 2.0 para la reflexión, evaluación e investigación de la práctica educativa en el espacio europeo de educación superior. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 3(4), 27-46. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/1886>
- Chamorro-Premuzic, T., Arteche, A., Bremner, A. J., Greven, C. y Furnham, A. (2010). Soft skills in higher education: importance and improvement ratings as a function of individual differences and academic performance. *Educational Psychology*, 30(2), 221-241. <https://doi.org/10.1080/01443410903560278>
- Chust-Pérez, V., Esteve-Faubel, R. P. y Esteve-Faubel, J. M. (2024). Implementation of Padlet and Moodle to Improve the Soft Skills of Future Teachers in Art Classrooms. En J. R. Segarra, S. Mengual-Andres y A. Cortijo Ocaña (Eds.), *Educational Innovation to Address Complex Societal Challenges* (pp. 156-168). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-3073-9.ch011>
- Clandinin, D. J. y Murphy, M. S. (2009). Comments on Coulter and Smith: Relational Ontological Commitments in Narrative Research. *Educational Researcher*, 38(8), 598-602. <https://doi.org/10.3102/0013189X09353940>
- Colton, J. (2020). Social, Innovative and Deep: Exploring Digital Literacies in a Year 9 English Classroom. *Changing English*, 27(3), 270-284. <https://doi.org/10.1080/1358684X.2020.1766946>
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314. <https://doi.org/10.1177/0022487105285962>
- Duggleby, W. (2005). What About Focus Group Interaction Data? *Qualitative Health Research*, 15(6), 832-840. <https://doi.org/10.1177/1049732304273916>
- Dunbar, L. (2019). When Responses Cannot Be Written Down: Video Submission Possibilities in the Music Classroom. *General Music Today*, 32(3), 29-30. <https://doi.org/10.1177/1048371319832880>
- Esteve-Faubel, J. M., Botella-Quirant, M. T. y Esteve-Faubel, R. P. (2024). Use of animated stories to improve music education practices of trainee primary school teachers in Spain. *British Journal of Music Education*, 41(1), 87-102. <https://doi.org/10.1017/S0265051723000244>
- Gibb, S. (2014). Soft skills assessment: theory development and the research agenda. *International Journal of Lifelong Education*, 33(4), 455-471. <https://doi.org/10.1080/02601370.2013.867546>

- Gill-Simmen, L. (2021). Using Padlet in instructional design to promote cognitive engagement: a case study of undergraduate marketing students. *Journal of Learning Development in Higher Education*, 20. <https://doi.org/10.47408/jldhe.vi20.575>
- Green, T. y Green, J. (2018). Flipgrid: Adding Voice and Video to Online Discussions. *TechTrends*, 62(1), 128-130. <https://doi.org/10.1007/s11528-017-0241-x>
- Gurjar, N. (2020, Apr 07). Reducing Transactional Distance with Synchronous and Asynchronous Video-Based Discussions in Distance Learning. Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2020, Online.
- Häkkinen, P., Järvelä, S., Mäkitalo-Siegl, K., Ahonen, A., Näykki, P. y Valtonen, T. (2017). Preparing teacher-students for twenty-first-century learning practices (PREP 21): a framework for enhancing collaborative problem-solving and strategic learning skills. *Teachers and Teaching*, 23(1), 25-41. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1203772>
- Hung, M. C., Chang, I. C. y Hwang, H.-G. (2011). Exploring academic teachers' continuance toward the web-based learning system: The role of causal attributions. *Computers & Education*, 57(2), 1530-1543. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.02.001>
- Iglesias, M. (2021). Learning EFL online through Blogger and Flipgrid in higher education: A collaborative project in times of pandemic. En W. B. James, C. Cihan y C. Muhittin (Eds.), *Advances in global education and research* (pp. 1-16). M3 Publishing. <https://doi.org/10.5038/9781955833042>
- Isidori, E., Magnanini, A., Fazio, A., Leonova, I., De Martino, M. y Sandor, I. (2021, April 22 - 23). Developing reflective skills in e-learning: A case study based on the Flipgrid platform. 17th International Scientific Conference "eLearning and Software for Education", Bucharest.
- Kanokorn, S., Pongtorn, P. y Sujanya, S. (2014). Soft Skills Development to Enhance Teachers' Competencies in Primary Schools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 112, 842-846. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1240>
- Keiper, M. C., White, A., Carlson, C. D. y Lupinek, J. M. (2021). Student perceptions on the benefits of Flipgrid in a HyFlex learning environment. *Journal of Education for Business*, 96(6), 343-351. <https://doi.org/10.1080/08832323.2020.1832431>
- Kember, D., Leung, D. Y. P. y Ma, R. S. F. (2007). Characterizing Learning Environments Capable of Nurturing Generic Capabilities in Higher Education. *Research in Higher Education*, 48(5), 609-632. <https://doi.org/10.1007/s11162-006-9037-0>
- Kereluik, K., Mishra, P., Fahnoe, C. y Terry, L. (2013). What Knowledge Is of Most Worth. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 29(4), 127-140. <https://doi.org/10.1080/21532974.2013.10784716>
- Kitzinger, J. (1995). Qualitative Research: Introducing focus groups. *BMJ*, 311(7000), 299-302. <https://doi.org/10.1136/bmj.311.7000.299>
- Kleinsasser, R. C. (2014). Teacher efficacy in Teaching and Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 44, 168-179. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.007>

- Knight, P. y Page, A. (2007). *The assessment of 'wicked' competences*.
- Lowenthal, P. R. y Moore, R. L. (2020). Exploring student perceptions of Flipgrid in online courses. *Online learning*, 24(4), 28-41. <https://doi.org/10.24059/olj.v24i4.2335>
- Rodríguez García, A. M., Cáceres Reche, M. P. y Alonso-García, S. (2018). The digital competence of the future teacher: bibliometric analysis of scientific productivity indexed in Scopus. *IJERI: International journal of Educational Research and Innovation*(10), 317-333.
- Saçak, B. y Kavun, N. (2020). Rethinking Flipgrid and VoiceThread in the Context of Online Collaborative Learning Theory. En E. Alqurashi (Ed.), *Handbook of Research on Fostering Student Engagement With Instructional Technology in Higher Education* (pp. 211-228). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-0119-1.ch012>
- Serembus, J. F. y Murphy, J. (2020). Creating an engaging learning environment through video discussions. *Nurse Educator*, 45(2), 68-70. <https://doi.org/10.1097/NNE.0000000000000701>
- Stoszkowski, J. (2018). Using Flipgrid to develop social learning. *Compass: Journal of Learning and Teaching*, 11(2). <https://doi.org/10.21100/compass.v11i2.786>
- Taylor, C. y Hinchman, T. (2020). Strategies for using Flipgrid in the education. *US-China Education Review*, 10(1), 26-31. <https://doi.org/10.17265/2161-6248/2020.01.003>

CONTRIBUCIONES DE AUTORES/AS, FINANCIACIÓN Y AGRADECIMIENTOS

Contribuciones de los/as autores/as:

Conceptualización: Chust-Pérez, Verónica; Esteve-Faubel, Rosa Pilar; **Software:** Esteve-Faubel, José María; **Validación:** Esteve-Faubel, José María; Chust-Pérez, Verónica; Esteve-Faubel, Rosa Pilar; **Análisis formal:** Esteve-Faubel, José María; Chust-Pérez, Verónica; Esteve-Faubel, Rosa Pilar.; **Curación de datos:** Chust-Pérez, Verónica; **Redacción-Preparación del borrador original:** Esteve-Faubel, José María; Chust-Pérez, Verónica; **Redacción-Re- visión y Edición:** Esteve-Faubel, Rosa Pilar; **Visualización:** Esteve-Faubel, José María; Chust-Pérez, Verónica; Esteve-Faubel, Rosa Pilar; **Supervisión:** Esteve-Faubel, José María; Chust-Pérez, Verónica; Esteve-Faubel, Rosa Pilar; **Administración de proyectos:** Apellidos, Nombres **Todos los/as autores/as han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito:** Esteve-Faubel, José María; Chust-Pérez, Verónica; Esteve-Faubel, Rosa Pilar;

Financiación: Esta investigación no recibió financiamiento externo.

Agradecimientos: a todo el alumnado y profesorado participante de la Facultad de educación de la Universidad de Alicante

AUTOR/ES:**José María Esteve-Faubel**

Universidad de Alicante, España.

Profesor del Departamento de Didáctica General y Específica de la Facultad de Educación (Universidad de Alicante), donde imparte cursos de música de primaria tanto de especialización como generalistas. Es diplomado en Educación Primaria, licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación, Profesor Superior de Música y Doctor y premio extraordinario en Historia. Imparte docencia en el programa de Investigación Educativa, en el Máster de Secundaria y Bachillerato y en el grado de maestra/o de Educación Infantil y Primaria (Música). Sus principales líneas de investigación se desarrollan en los campos de la Música y la Educación, las TIC, la Pedagogía y la Musicología.

jm.esteve@ua.es

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-9769-1351>

Verónica Chust-Pérez

Universidad de Alicante, España.

Profesora asociada del Departamento de Didáctica General y Específica de la Facultad de Educación (Universidad de Alicante), donde imparte cursos de primaria tanto de especialización como de generalidad. Licenciada en Filología Inglesa y posgrado en Didáctica del Español como Lengua Extranjera. Sus principales líneas de investigación se desarrollan en los Idiomas, la Educación, las TIC y la Pedagogía.

veronica.chust@ua.es

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-0083-9354>

Rosa Pilar Esteve-Faubel

Universidad de Alicante, España.

Profesora del Departamento de Didáctica General y Específica de la Facultad de Educación (Universidad de Alicante), donde imparte cursos de música de primaria, tanto de especialización como generalistas. Es diplomada en Educación Primaria (Música; Inglés), Licenciada en Filología Española, Licenciada en Filología Valenciana, Máster en Pedagogía Terapéutica, doctora y premio extraordinario en Musicología. Sus principales líneas de investigación se desarrollan en los campos de la Música y la Educación, las TIC, la Pedagogía y la Musicología.

rosapilar.esteve@ua.es

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-7221-8859>