



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

TRABAJO FIN DE GRADO:

“Enseñanza de la música en Educación Primaria desde un enfoque basado en las inteligencias múltiples.
Propuesta de intervención”

Grado en Educación Primaria

Mención en Educación Musical

Junio 2018

Autor: Lorena Martínez Calvo

Tutor académico: David Carabias Galindo

Cada uno de nosotros utiliza las ocho inteligencias todos los días, pero todos somos únicos en la manera de mostrar esas inteligencias. En cierto modo, es como si las ocho inteligencias fuesen notas de una octava en una escala musical: do, re, mi, fa, sol, la, si, do. Cada uno de nosotros somos como una canción distinta compuesta por esas ocho notas. La manera en que combinamos las notas es única, así que no hay dos canciones iguales. Cuando utilices tus ocho inteligencias todo lo que puedas, a tu manera única y personal, regalarás al mundo una melodía musical que nadie más puede hacer.

(Armstrong, 2008, pp. 24-25)

RESUMEN

Actualmente, la Educación Musical en las aulas suele recibir una consideración inferior al resto de áreas, en gran medida debido a la legislación educativa; además, en muchos casos se utilizan en el aula de música metodologías tradicionales que consiguen mermar la motivación y el interés del propio alumnado hacia dicha asignatura. De manera simultánea, surge la idea de enseñar música en Educación Primaria desde un enfoque basado en la teoría de las inteligencias múltiples, pues esta supone un aprendizaje personalista y un desarrollo integral para el alumnado.

De este modo, se llevará a cabo un acercamiento al conocimiento de dicha teoría, sus posibilidades en el aula y su aportación a la Educación Musical, buscando concienciar sobre la importancia y los beneficios de la Música en la escuela, así como del beneficio de la integración de ambas al proceso de aprendizaje del alumnado.

PALABRAS CLAVE

Educación Musical, inteligencias múltiples, Howard Gardner, Educación Artística, Educación Primaria, propuesta de intervención.

ABSTRACT

Nowadays, Musical Education in our classrooms is usually given a lower consideration than the rest of the curricular areas, greatly due to educative legislation; moreover, in many cases traditional methodologies are used in the music class. That is why the motivation and the interest of students is undetermined towards the subject. At the same time, it came the idea of teaching music in Primary Education from a vision based on the Multiple Intelligences Theory, this involves a personal learning and integral developed for the pupil.

Thus, it will be carried out an approach to the knowledge of such a theory, its chances in the classroom and even its contribution to the Musical Education, searching for an awareness about the importance and benefits of the music in the school, as well as the benefits of the integration of both in the process of pupil's learning.

KEY WORDS

Musical Education, Multiple Intelligences, Howard Gardner, Artistic Education, Primary Education, proposal for intervention.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	1
2. OBJETIVOS.....	2
3. JUSTIFICACIÓN.....	3
3.1. Justificación del tema elegido.....	3
3.2. Vinculación con las competencias del título	4
Competencias generales.....	4
Competencias específicas de la mención: Educación Musical.....	5
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	7
4.1. Enseñanza de la música en educación primaria.....	7
4.1.1. Situación de la música en el currículo	7
4.1.2. Beneficios de la música en la educación	10
4.1.3. Aproximación metodológica a la Educación Musical en el currículo	12
4.2. Inteligencias múltiples	13
4.2.1. Teoría de las inteligencias múltiples.....	13
4.2.2. Principales aportaciones de la teoría de las inteligencias múltiples .	18
4.2.3. Perspectiva y ventajas de la teoría IM en el aula.....	20
4.3. Enseñanza de la música en educación primaria desde un enfoque basado en las inteligencias múltiples.....	24
4.3.1. Por qué	24
4.3.2. Cómo.....	26
5. METODOLOGÍA Y DISEÑO	28
6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	30
6.1. Introducción y justificación	30
6.2. Contexto y entorno donde se desarrolla.....	32
6.2.1. Entorno socioeducativo	33

6.2.2. Características del centro y del alumnado	33
6.2.3. Características del aula y del grupo-clase.....	34
6.3. Diseño de la propuesta de intervención	36
6.3.1. Objetivos y competencias	36
6.3.2. Contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables	38
6.3.3. Metodología, recursos y temporalización	39
6.3.4. Actividades	40
6.3.5. Evaluación del alumnado.....	50
7. ANÁLISIS DE LA PUESTA EN PRÁCTICA	51
7.1. Evaluación de la propuesta	51
7.2. Evaluación de la puesta en práctica	53
7.3. Resultados.....	54
8. ANÁLISIS DEL ALCANCE DEL TRABAJO. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	57
8.1. Conclusiones.....	57
8.2. Limitaciones y oportunidades	60
REFERENCIAS	62
ANEXOS	66
ANEXO 1. Características evolutivas generales de un niño o niña de cuarto de Educación Primaria.....	66
ANEXO 2. Sesiones para el grupo-clase 4° B: programación realizada por el tutor de prácticas	68
Primera sesión.....	68
Segunda sesión.....	68
Tercera sesión	68
ANEXO 3. Letra del romance	69
ANEXO 4. Células rítmicas del romance para poder ensayar en casa	70

ANEXO 5. Partitura y placas de xilófono/ metalófono para poder ensayar en casa	70
---	----

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Relación de inteligencias múltiples y competencias curriculares</i>	18
Tabla 2. <i>Contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables contenidos en el Bloque IV</i>	38
Tabla 3. <i>Contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables contenidos en el Bloque V</i>	38
Tabla 4. <i>Contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables contenidos en el Bloque VI</i>	39
Tabla 5. <i>Cuadro-resumen de las actividades por sesiones</i>	41
Tabla 6. <i>Evaluación del alumnado</i>	51
Tabla 7. <i>Grado del cumplimiento de los objetivos mediante la propuesta de intervención</i>	52
Tabla 8. <i>Calificación media de 4ºA baremada de 1 a 5</i>	55
Tabla 9. <i>Calificación media de 4ºB baremada de 1 a 5</i>	56

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Valores equivalentes en compás ternario.	45
Figura 2. Línea rítmica con puntos rojos para señalar el pulso.	45
Figura 4. Letra del romance de Rosalinda.	69
Figura 3. Células rítmicas.	70
Figura 5. Partitura para instrumentos de placas.	70
Figura 6. Placas para ensayar en casa.	71

1. INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo Fin de Grado busca investigar la importancia de la Educación Musical, así como los beneficios que la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1995, 2010, 2011) puede aportar tanto al aprendizaje como a la valoración de dicha materia. De este modo, se pretende aportar unos resultados que prueben la validez de su enlace y de los beneficios que este aporte a cada alumno y alumna.

Esta investigación comenzará por determinar una hipótesis concreta que se busca confirmar, para lo que se persiguen una serie de objetivos. Posteriormente, se procede a explicar el porqué de la elección de estos temas, tanto de manera teórica como personal, pues consideramos que no hay una única forma de aprender, por lo que no debería haber una única forma de enseñar. Dentro de esta justificación, se añade también la vinculación de este trabajo con las competencias del título de Maestra de Educación Primaria con mención en Educación Musical.

A continuación, se presenta una fundamentación teórica de la investigación, basada principalmente en el vaciado bibliográfico de ambas temáticas relevantes de este TFG, así como la correspondencia entre ellas. Después de ello, se explicará la metodología y el diseño utilizados para la consecución de este trabajo, a la vez que se exponen las tres fases que se han seguido para su elaboración.

Seguiremos con la presentación de la propuesta de intervención, donde se busca poner en práctica los principios teóricos ya presentados. En ella se explica el procedimiento para llevar a cabo cada actividad, de un total de tres sesiones de hora y media con alumnado de cuarto de primaria, junto con la explicación pertinente de las inteligencias múltiples trabajadas en cada una de ellas.

Dado que con la propuesta se busca la enseñanza de la música desde un enfoque basado en las inteligencias múltiples, la cual aboga por una evaluación global y continua, se hará un seguimiento a través de la observación para la evaluación del alumnado, lo que ayudará también a la evaluación de la propuesta y de la puesta en práctica. Gracias a esto se valorará la eficacia de la propuesta, obteniendo con ello los resultados de la investigación.

Por último, se analiza el alcance del trabajo por medio de unas conclusiones que determinan el grado en que se han logrado los objetivos, y de unas recomendaciones, donde se exponen las oportunidades y limitaciones que presenta la investigación.

2. OBJETIVOS

La hipótesis que se busca confirmar con este Trabajo Fin de Grado es si trabajar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación Musical con un enfoque inspirado en las inteligencias múltiples mejora el aprendizaje personal de cada alumno y alumna, así como su motivación hacia su propio aprendizaje. En torno a esta hipótesis, a la hora de realizar este trabajo se persiguen los siguientes objetivos:

- Profundizar en el conocimiento de la teoría de las inteligencias múltiples a través de una investigación teórica minuciosa.
- Conocer, valorar y concienciar sobre el grado de importancia que debiera tener la Educación Musical en la escuela y los beneficios que esta puede aportar al desarrollo integral del alumnado de Educación Primaria gracias a una investigación bibliográfica.
- Diseñar y llevar a cabo una propuesta de intervención que vincule la Educación Musical con la teoría de las inteligencias múltiples, basada en los contenidos que el currículo establece, con un enfoque innovador y personalista, poniendo en práctica la investigación teórica.
- Despertar el interés por la música en cada alumno y alumna a través de la creación y aplicación de actividades con un enfoque inspirado en las inteligencias múltiples como herramientas útiles para la Educación Musical en Educación Primaria.
- Sensibilizar a los docentes sobre la necesidad de renovar su práctica educativa en pro de mejorar la calidad del aprendizaje, así como la motivación por parte del alumnado hacia el mismo.

3. JUSTIFICACIÓN

3.1. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO

Esta línea de investigación surgió en mi primer año de carrera, cuando eché la vista atrás y me di cuenta de que, como maestra, no me gustaría que ninguno de mis alumnos y alumnas se sintieran frustrados ante asignaturas que no considerasen su punto fuerte. En una asignatura tuve que realizar un trabajo sobre un tema que yo misma eligiera, y me topé con las inteligencias múltiples. Desde entonces no he dejado de interesarme por ello, hasta elegirlo como tema de este Trabajo Fin de Grado con el fin de investigarlo.

Por otro lado, la mención que decidí cursar es la Educación Musical, pues tiene un gran valor en mi vida, y a pesar de ser uno de mis puntos fuertes, he podido notar a lo largo de mi escolarización que no es la habilidad más destacada entre los y las estudiantes, ni mucho menos en el currículo. Además de ello, la metodología que se sigue utilizando en las aulas es más bien poco motivadora para el alumnado, de ahí que en este trabajo busque aunar ambos conceptos.

En este sentido, y dando un breve repaso a la historia de la Educación Musical en el currículo, remontamos sus orígenes en el sistema educativo a la LOGSE (1990), una generalización de la Música realmente efímera puesto que, a pesar de haber creado especialistas en Música con aquella reforma, no fue a mejor. Pues con la llegada de la LOMCE (2013) y el abandono del Estado de sus competencias legisladoras en esta materia, la Educación Musical en España ha ido sufriendo el peor trato desde que se generalizó su presencia con la LOGSE (Domínguez y de Lara, 2017). Sin embargo, muchos maestros y autores siguen interesados en mejorar esta situación de la música en las aulas defendiendo los beneficios que esta aporta al alumnado y a la sociedad.

Para ello, considero que ya que el currículo, no lo podemos cambiar a la ligera: podemos promover entre el alumnado la motivación necesaria en las aulas de música para que realmente le den a la Educación Musical la importancia que merece. Para ello, la metodología que mayormente se utiliza en esta materia, y en las demás, tiende a parecerse a una metodología tradicional donde lo más importante es la memorización de contenidos, alejando, de este modo, la motivación y la personalización del aprendizaje.

Howard Gardner (2011), autor de la teoría de las inteligencias múltiples, defiende su teoría en las aulas puesto que cree en una “escolaridad centrada en el individuo” (p. 101); por ello, defiende que el sistema educativo ignora las diferencias notables entre las mentes de los individuos, mientras que “deberíamos intentar asegurarnos de que todo el mundo reciba una educación que maximice su propio potencial intelectual” (p.105).

Por consiguiente, quiero llevar a cabo una investigación que demuestre si una metodología basada en la teoría de las inteligencias múltiples ayudaría tanto a la personalización del aprendizaje, como a la mejor consideración de la Educación Musical por parte, como mínimo, del alumnado.

3.2. VINCULACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL TÍTULO

Con la elaboración de este Trabajo Fin de Grado también se pretende desarrollar las Competencias de Grado en Educación Primaria (Guía Docente de Trabajo Fin de Grado, Mención Educación Musical curso 2017/2018, UVa) tanto generales como las específicas de la Mención en Educación Musical; destacablemente el tema escogido contribuye al desarrollo de las siguientes competencias:

Competencias generales

1. *Poseer y comprender conocimientos en el área de Educación: terminología educativa, elementos curriculares que conforman el currículo de educación primaria, rasgos estructurales de los sistemas educativos y principios, procedimientos y técnicas de la práctica educativa.*

Gracias a la búsqueda bibliográfica y la elaboración del marco teórico, así como la propuesta de intervención.

2. *Aplicar los propios conocimientos al trabajo de forma profesional y poseer competencias de elaboración y defensa de argumentos y de resolución de problemas dentro del área de Educación: reconocer, planificar, llevar a cabo y valorar buenas prácticas educativas.*

Tras el marco teórico, se crea una propuesta de intervención donde los conocimientos adquiridos con el mismo pasan a aplicarse en el aula.

3. Reflexionar sobre el sentido y la finalidad de la praxis educativa y utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, así como de recursos informáticos; y transmitir información, ideas, problemas y soluciones en Lengua Castellana.

La primera parte de esta competencia se realiza en mayor medida en el análisis de la puesta en práctica y en el marco teórico; sin embargo, se ha visto reflejada a lo largo de todo el trabajo, al igual que la transmisión de información en Lengua Castellana.

4. Desarrollar habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios profesionales con autonomía: disposición para el aprendizaje continuo a lo largo de toda la vida, capacidad para iniciarse en actividades de investigación, fomento del espíritu de iniciativa y de una actitud de innovación y creatividad en el ejercicio de su profesión.

Este trabajo, como investigación, da pie a seguir investigando; además, con él se busca investigar a cerca de una metodología innovadora en un área donde la creatividad es de lo más importante, la música.

5. Desarrollar un compromiso ético, potenciar la educación integral, garantizar la igualdad efectiva de mujeres y hombres (eliminando la discriminación de la mujer), la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz, conocer la realidad intercultural y desarrollar actitudes de respeto, tolerancia y solidaridad.

Estos valores son los que he trabajado a lo largo de mi vida, por lo que en el aula no va a ser diferente: en la intervención en el aula hemos podido trabajar estos valores positivamente.

Competencias específicas de la mención: Educación Musical

1. Gestionar procesos de enseñanza-aprendizaje de la educación musical que promueven actitudes positivas y creativas: conocer el currículo escolar de educación musical, desarrollar y evaluar contenidos del currículo adquiriendo recursos y promover la adquisición de competencias básicas en los estudiantes.

En un primer lugar, el conocimiento del currículo con respecto a esta asignatura ha sido realizado a través del marco teórico, posteriormente se han visto desarrollados y evaluados los contenidos de dicho currículo, así como la adquisición de competencias

básicas en los estudiantes en la propuesta de intervención, gracias a la cual he podido adquirir recursos didácticos.

2. Identificar y valorar el papel de la música en la sociedad actual y en la educación integral del alumnado de Primaria, emitiendo juicios fundamentados y utilizándola al servicio de una ciudadanía constructiva, comprometida y reflexiva; y comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde las artes.

Al igual que la competencia anterior, el valor del papel de la música se ha visto reflejado en el marco teórico de este trabajo, así como los beneficios de la Educación Musical en la educación integral del alumnado.

3. Transformar adecuadamente el saber musical de referencia en saber enseñar: conocer la relación interdisciplinar de la música con las distintas áreas curriculares, aplicar distintas técnicas de investigación musical con rigor metodológico, consultando y usando bibliografía, diseñar y aplicar proyectos de innovación, y abordar y resolver problemas inherentes a la educación musical que afecten a estudiantes con diferentes capacidades y distintos ritmos de aprendizaje.

Realmente esta competencia puede resumir este Trabajo Fin de Grado, puesto que él se trabajan las inteligencias múltiples (relación interdisciplinar), se investiga sobre dicha metodología en el aula de Educación Musical, se diseña una propuesta de intervención que aúne las inteligencias múltiples en esta área, buscando que todo el alumnado sea capaz de comprender y mostrar motivación en dichas clases.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

4.1. ENSEÑANZA DE LA MÚSICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

4.1.1. Situación de la música en el currículo

Conocemos la importancia de la música dentro de nuestras vidas y en la sociedad en la que vivimos, por lo que dentro de la educación también debería tener un papel importante, ya que como dice Skorton (2009) “la Educación Artística es de gran valor en sí misma, no sólo instrumentalmente” (p. 1); pero ¿se refleja esta importancia dentro de la normativa vigente?

Para comenzar a dar respuesta a la anterior pregunta, se expone a continuación, un párrafo del Decreto 24/2014, de 13 de junio, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de La Rioja:

La Educación Primaria es el momento más adecuado para desarrollar en los niños los conocimientos, las experiencias y los hábitos de Educación Artística, con el fin de entenderla como una herramienta pedagógica que compensa el intelecto en su aspecto creativo, afectivo y emocional para la formación integral de la persona. (p. 294)

En él, podemos entender la Educación Artística (Educación Musical y Educación Plástica) “como una herramienta pedagógica”. No es de extrañar este trato después de percatarnos que uno de los cambios de la LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa) ha sido dividir las materias en troncales y específicas. El primero de estos bloques tiene asegurada su presencia en el currículo, sin embargo, no todas las materias del segundo la tienen, como es el caso de la que nos compete: la Educación Artística. Como resume Carabias (2015), el área de Educación Artística pertenece al bloque de asignaturas específicas y es de carácter optativo (no obligatoria); “la inclusión de la Educación Artística dentro de este grupo muestra la menor consideración, desde el propio aparato legislador, que recibe esta área con respecto a las asignaturas troncales” (p. 71).

Comprobada la consideración legislativa actual de la Educación Artística, consideramos oportuno echar la vista atrás para conocer el recorrido histórico de dicha asignatura.

La educación musical en la enseñanza general en España comenzó a implementarse en los programas educativos de educación infantil, primaria y secundaria, fundamentalmente a partir de la segunda mitad del siglo XX. [...] Su asentamiento definitivo se realizó en el último decenio de dicho siglo, gracias a la LOGSE del año 1990. (Aróstegui, 2014, p.9)

A pesar de considerar un gran avance el implantamiento de la Educación Musical con dicha ley, y de sus mejoras con la LOE (Ley Orgánica 2/2006), es destacable el paso atrás con la LOMCE (Ley Orgánica 8/2013). No solamente ha sido un paso atrás considerar la Educación Artística como asignatura no obligatoria, sino lo que ello implica: pérdida de su carga horaria, pues han sido muy pocas las Comunidades Autónomas que han mantenido en algunos cursos las tres horas semanales de Educación Artística que obligaba, como mínimo, la LOE (MEC, 2006b). Por ello, la LOMCE se ha centrado “en la relegación de la Educación Artística en un rango aún menor al que ya tenía dentro del currículo” (Aróstegui, 2014, p. 9). Esta conclusión nos lleva a preguntarnos por qué esta escuela del siglo XXI retrocede en el tiempo pareciéndose más a la escuela del siglo XIX, en la que formaban trabajadores productivos en vez de personas. Según Carabias (2015) es debido al seguimiento exclusivo de las demandas económicas, políticas o sociales.

En el preámbulo de la Ley Orgánica 8/2013, se encuentran varias ideas que notoriamente evidencian estas causas: “una sociedad más abierta, global y participativa demanda nuevos perfiles de ciudadanos y trabajadores, más sofisticados y diversificados” (p. 97860). Sin embargo, en este mismo documento podemos leer que “las habilidades cognitivas, siendo imprescindibles, no son suficientes; es necesario adquirir desde edades tempranas competencias transversales, como el pensamiento crítico, la gestión de la diversidad, la creatividad o la capacidad de comunicar” (p. 97860). Parecen algo contradictorios entre sí y, sobre todo, es realmente contrapuesto a este segundo párrafo a la reforma educativa en la que la encontramos. Aboga por una educación completa, pero se centra en dichas habilidades cognitivas relegando a un pésimo lugar otras competencias necesarias. La razón parece sencilla si releemos la primera cita: la sociedad; pero a pesar de ello, nuestra consideración se asemeja más a la que se ha expuesto anteriormente de Carabias (2015).

Quién no ha oído hablar del Informe Pisa (Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes), la receta ideal para, aun en contra de evidencias científicas, evaluar la calidad de los sistemas educativos nacionales mediante la

comparación (Aróstegui, 2014). Los estándares de las pruebas de dicho informe únicamente evalúan matemáticas, lengua y ciencia, asignaturas que coinciden con el bloque de troncales, por lo que este énfasis en dichas materias instrumentales está conllevando un claro declive en el resto, entre las que se encuentra la Educación Artística. Como bien expone Aróstegui (2014), “evaluamos lo que valoramos y valoramos lo que evaluamos” (p. 36); pues, si en dichas pruebas comparativas únicamente se miden las matemáticas, la lectura y las ciencias, la legislación educativa, que busca un estatus educativo, se basará en dichas asignaturas, dando un valor realmente ínfimo a las demás materias.

Otro cambio de la legislación educativa ha sido la incorporación de las competencias en lugar de los objetivos específicos (manteniendo los objetivos de etapa); concretamente se exponen siete. Según Aróstegui (2014), “existe una incompatibilidad entre un currículo por objetivos y otro por competencias, pues cada uno supone una estructuración de currículo distinta” (p. 34). A pesar de dicha incongruencia, en estas siete competencias se puede observar, de nuevo, el lugar de la Educación Musical en el currículo: la séptima competencia es la relacionada con esta materia, “Conciencia y expresiones culturales”. Podríamos imaginar un Informe Pisa que también incluyera esta competencia, pero de ser así no sería posible que la esencia del arte entrase en dichos exámenes, “es decir, la emoción, la expresión y el desarrollo estético” (Aróstegui, 2014, p. 35).

Para terminar con el papel de la música en el currículo, apuntamos que en los principios generales podemos leer “el sentido artístico” (artículo 16, Ley Orgánica 8/2013, p. 97870) y en los objetivos, el “j) Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales” (artículo 17, Ley Orgánica 8/2013, p. 97870); estarían ambos relacionados con la materia que compete.

Realmente cuesta creer que “campos de conocimiento que una vez estuvieron unidos, como la ciencia y el arte, han sido obligados a caminar separados a pesar de buscar ambos el conocimiento, la verdad y la belleza” (Carabias, 2015, p.15).

4.1.2. Beneficios de la música en la educación

Como mencionamos en el apartado anterior, las reformas educativas economicistas se centran en relegar a un segundo o tercer plano la Educación Artística para poder favorecer los resultados de las pruebas estandarizadas, es decir, “lo que debiera ser la norma, un derecho fundamental y universal, se convierte en una excepción” (Carabias, 2015, p.19). El autor expone también una idea que comparto sobre el desacuerdo con el tratamiento de la música en el currículo:

Sabiendo que con y a través de la Educación Artística se forma a personas creativas, expresivas, libres, sensibles, predisuestas al trabajo colectivo... y que la sociedad demanda cada vez más trabajadores creativos y proactivos, las reformas educativas no debieran seguir el camino que antes comentábamos, sino que debieran colocar a la Educación Artística dentro del currículo en el lugar donde le corresponde, con los recursos que le corresponden, con la consideración que le corresponde, lo cual transformaría las escuelas en lugares en los que la curiosidad, el disfrute y el descubrimiento fueran la norma. (p.20)

Esas reformas educativas están consiguiendo relegar a un plano cada vez más marginal a la Educación Artística dentro del currículo, disminuyendo a su vez la calidad de dicha educación por falta de horario lectivo. Sin embargo, se expondrán en este apartado razones por las que la música es considerada realmente beneficiosa para el alumnado y para la sociedad en la que vivimos.

En palabras de Kabalevsky, “la importancia de la música en la escuela sobrepasa de lejos a la música como arte” (1988, p.37). Así, entendemos que la defensa de la música en la educación del alumnado no debería basarse en que esta es una mera herramienta pedagógica para compensar o ayudar a las materias troncales, sino que la música es tan imprescindible y necesaria como esas materias troncales. Aróstegui (2014) defiende que la música, al igual que otras formas de Educación Artística, ayuda a desarrollar la capacidad de juicio autónomo y crítico; además, el arte suscita en cada persona diferentes emociones, afectos, pensamientos y sentimientos, lo que conlleva una sublime exaltación del individuo.

La música, entonces, contribuye a la educación emocional, pero no debemos olvidar su contribución a la educación intelectual propia pues, muchas veces, esta segunda se tiende a omitir. Esto tiene como beneficio el desarrollo de la personalidad, la toma de

conciencia de sí mismo y de los demás, el establecimiento de relaciones personales, hace que se tome conciencia de lo que es y debe ser la vida, forma el carácter del ser humano, educa la sensibilidad y estimula la capacidad creadora de la persona (Aróstegui, 2014).

Eisner (2004) expone que “las artes nos ayudan a ser conscientes de nosotros mismos” (p.146). Este beneficio quizá sea de los más importantes en la educación actual, en la que, como hemos visto, el currículo parece que únicamente desea crear máquinas en asignaturas troncales para poder competir por una posición con el resto de países, como si dicha posición pudiera reunir la calidad de una educación no basada en los educandos ni en sus necesidades.

Según Carabias (2015), “podemos afirmar que la Educación Artística es esencial e insustituible dentro del desarrollo y la formación de las personas” (p.18), pues conlleva un aprendizaje técnico, de habilidades manuales, así como potencia el desarrollo del individuo, el descubrimiento por los propios sentimientos y de la creatividad. “El ejercicio musical es un campo adecuado para desarrollar el pensamiento creativo” (Frega, 2008, p.181), y por ende desarrollar el pensamiento divergente. Para ello, la persona deberá sentirse libre de condicionantes negativos que afecten a su creatividad, permitiendo que fluyan los sentimientos anteriormente tratados, las ideas y la expresión. En palabras de Aróstegui (2014) “comenzamos definiendo el término creatividad como la capacidad del ser humano de generar contenidos, o de resolver y dar respuesta a situaciones buscando soluciones originales con imaginación, intuición y de manera productiva” (p.175). Todos tenemos necesidad de ser creativos y de desarrollar dicha creatividad poco a poco. La creatividad se puede educar, de ahí que Torrance y Myers (1976) defienden que “el profesor ideal es un profesor creativo” (p.361). A lo que se pueden añadir las palabras de Aróstegui (2014), “para que un niño o niña de Primaria desarrolle un pensamiento innovador, necesitamos un profesorado que lo ponga en práctica” (p.176).

A pesar de esto, es necesario “seguir trabajando en esta línea de desarrollo de otras capacidades humanas que son precisamente la Educación artística” (Aróstegui, 2014, p.38), pues priorizando los beneficios realmente consustanciales a las artes, se puede conseguir transformar los sistemas educativos (Carabias, 2015). De este modo, las artes deben tener el mismo tratamiento educativo que el resto de materias, por “su papel fundamental y la creación artística y la experiencia en el desarrollo intelectual, físico, emocional y sensorial de los niños y jóvenes” (UNESCO, 1997, p.3).

4.1.3. Aproximación metodológica a la Educación Musical en el currículo

Hemos estado tratando en este TFG en mayor medida la Educación Artística, pues este es el nombre que el currículo da a la asignatura específica; sin embargo, en ella están contenidos, junto a la música, otras artes plásticas y visuales.

Según el currículo, para todas las áreas, este tendrá un carácter integrador y global, pero nos encontramos con que la asignatura de Educación Artística está dividida en dos materias diferenciadas: Educación Plástica y Educación Musical. Ambas se encuentran divididas en tres bloques, conteniendo cada uno de ellos contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables propios. Los bloques de Educación Musical se ordenan en torno a dos ejes: la percepción y la expresión.

La Educación Musical también ha sido dividida en tres bloques; el primero referido a la escucha, en el que el alumnado indagará en las posibilidades del sonido; el segundo bloque comprende el desarrollo de habilidades para la interpretación musical; el tercer bloque es el destinado al desarrollo de capacidades expresivas y creativas desde el conocimiento y la práctica de la danza. (MECD, 2014, p.19401)

En este mismo documento, concretamente en la descripción de la asignatura que nos compete, se incide en el desarrollo de facetas artísticas en el alumno como “medio de expresión de sus ideas, pensamientos y sentimientos” (MECD, 2014, p.19401). Además del enfoque expresivo del arte, también aparece como lenguaje en cuanto a que “al igual que ocurre con otros lenguajes, el ser humano utiliza tanto el lenguaje plástico como el musical para comunicarse con el resto de seres humanos” (MECD, 2014, p.19401).

Para concluir, la Ley Orgánica 8/2013 (MECD, 2013) aboga la necesidad de “propiciar las condiciones que permitan el oportuno cambio metodológico, de forma que el alumnado sea un elemento activo en el proceso de aprendizaje” (p.97860), idea que compartimos plenamente, pero que, sin embargo, se ve contrapuesta con los rasgos academicistas mencionados en este apartado.

4.2. INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

4.2.1. Teoría de las inteligencias múltiples

Hasta hace unos años se daba por supuesto que la inteligencia humana era unitaria y cuantificable, que solo había dos opciones: ser o no ser inteligente. Sin embargo, desde finales del siglo XX, contamos con la teoría de Howard Gardner que postula la existencia de ocho inteligencias diferentes, pudiendo existir tantas inteligencias extraordinarias como personas en el universo.

Desde la época de Binet, las pruebas de inteligencia han tendido a medir principalmente la memoria verbal, el razonamiento verbal, el razonamiento numérico, el reconocimiento de secuencias lógicas y la capacidad de expresar la manera de resolver problemas de la vida cotidiana. (Gardner, 2010, p.24)

Este autor afirma que, gracias a su trabajo con niños y adultos que padecían lesiones cerebrales, pudo constatar que las personas poseen una amplia gama de capacidades, pudiendo tener diferentes ventajas en unas que en otras (Gardner, 2010).

Howard Gardner es el precursor de esta teoría, presentándola en 1983 en su tesis publicada en el libro *Frames of Mind: The Theory os Multiple Intelligences*. Estudió en la Universidad de Harvard, donde se orientó hacia la psicología y la neuropsicología. Trabaja en esta misma universidad como profesor de educación y psicología, y en la universidad de Boston de neurología. Él mismo afirmaba tener más desarrolladas la inteligencia lingüística y la musical, por lo que deseaba ser músico (Díaz, 2007).

Por ello, consideramos pertinente escoger la definición que él mismo aporta para el término inteligencia:

Empecé definiendo una inteligencia como «la capacidad de resolver problemas o de crear productos que son valorados en uno o más contextos culturales». [...] Ahora defino una inteligencia como «un potencial biopsicológico para procesar información que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas o crear productos que tienen valor para una cultura». [...] Son potenciales que se activan o no en función de los valores de una cultura determinada, de las oportunidades disponibles de esa cultura y de las decisiones tomadas por cada persona y/o su familia, sus enseñantes y otras personas. (Gardner, 2010, pp.52-53)

Para definir una capacidad como inteligencia, Gardner (2010) utiliza ocho criterios de selección, mediante los cuales ha rechazado, por ejemplo, la existencia de una inteligencia existencial.

1. La posibilidad de que una inteligencia se pueda aislar en casos de lesiones cerebrales.
2. Que tenga una historia evolutiva plausible [que la justifique].
3. La existencia de una o más operaciones identificables que desempeñen una función esencial o central.
4. Posibilidad de codificación en un sistema de símbolos.
5. Un desarrollo bien diferenciado y un conjunto definible de actuaciones que indiquen un «estado final».
6. La existencia de *idiot savants*, prodigios y otras personas excepcionales.
7. Contar con el respaldo de la psicología experimental.
8. Contar con el apoyo de datos psicométricos. (pp.55-60)

Con respecto al primer criterio, varios autores afirman, en palabras de Luca (2004), que “cada una de las ocho inteligencias está ubicada en un lugar determinado de la corteza cerebral y si esta llega a dañarse se evidenciaría en una disminución de dicha capacidad” (p.5), y no de toda una única inteligencia como se entendía anteriormente, siendo todavía incierta, eso sí, la total ubicación de cada inteligencia en términos de Gardner. El seguimiento de estos criterios y, por supuesto, su respuesta afirmativa, hace que cada una de las inteligencias, a pesar de ser diferentes, sean también iguales. Esto quiere decir que el orden en el que se exponen no está relacionado con un orden de importancia: no hay una inteligencia superior a otra.

Ahora sí, procedemos con la definición de cada una de las ocho inteligencias (Armstrong, 2006; Díaz, 2007; Gardner, 2010; Gómez, 2009; Sancho y Grau, 2012), junto con algunos ejemplos de señales escolares:

Inteligencia musical (pensar a través de ritmos y melodías): supone la capacidad de interpretar, crear y apreciar pautas musicales como los ritmos y las melodías, así como poder expresar emociones y sentimientos a través de la música. Como señales escolares: los alumnos a los que les gusta el canto de los pájaros, la música, los que saben tocar un

instrumento, los que tamborilean sobre su pupitre o los que tararean en cualquier momento.

Inteligencia espacial (pensar en imágenes): capacidad de percibir el mundo visual de forma precisa, así como de reconocer y manipular pautas en diferentes espacios. Personas capaces de soñar recreando experiencias visuales, a las que les entusiasma resolver puzles, jugar al ajedrez, manipular juegos de construcción, diseñar y dibujar relacionando elementos visuales. Como señales escolares: alumnos que demuestran observar los gráficos e imágenes en primer lugar, les gusta expresar sus ideas con imágenes o llenar las páginas de dibujos complicados, construyen con cubos.

Inteligencia corporal-cinestésica (pensar a través de sensaciones somáticas): supone la capacidad de emplear partes del propio cuerpo o su totalidad para resolver problemas o crear productos. Esta inteligencia incluye habilidades físicas específicas como la coordinación, balance, destreza, fuerza, así como el uso de las manos para crear y manipular objetos físicos. Como señales escolares: a estos alumnos les gustan las clases de educación física, prefieren hacer modelos que escribir informes, son los que lanzan aviones y bolas de papel al cubo de basura con precisión.

Inteligencia lógico-matemática (pensar razonando): supone la capacidad de analizar problemas de una manera lógica, de llevar a cabo operaciones matemáticas y de realizar investigaciones de una manera científica, así como utilizar la lógica para entender causa-efecto, conexiones, relaciones entre acciones, objetos o ideas. Señales escolares: alumnos que resuelven con facilidad problemas aritméticos, disfrutan con los juegos de estrategia, los experimentos y la investigación, les gustan los números y la ciencia, memorizan con facilidad estadísticas deportivas, definen todas las etapas de resolución de un problema.

Inteligencia lingüística (pensar en palabras): supone una sensibilidad especial hacia el lenguaje hablado y escrito, para pensar en palabras y entender significados complejos, así como la habilidad e interés en leer, escribir y contar historias. Señales escolares: aprenden fácilmente lengua, escriben muchas notas a sus compañeros, les gustan los juegos de palabras, la poesía y las historias.

Inteligencia Interpersonal (pensar entendiendo y transmitiendo ideas a otras personas): denota la capacidad de una persona para entender las intenciones,

motivaciones y deseos ajenos, en consecuencia, la habilidad para relacionarse, captar y evaluar los estados de ánimo de otras personas. Personas que interactúan de manera efectiva con personas muy diferentes. Señales escolares: les gusta trabajar en grupo, observar y captar las necesidades y las emociones de los otros, tienen muchos amigos, organizan y comunican bien, intervienen como mediadores en conflictos.

Inteligencia intrapersonal (pensar sobre uno mismo, en relación con sus necesidades, sentimientos y objetivos): supone la capacidad de comprenderse a uno mismo, de tener un modelo útil y eficaz de uno mismo y emplear esa información con eficacia en la regulación de la propia vida. Por ello, son personas que se comprenden y automotivan intelectualmente. Señales escolares: alumnos que se concentran con facilidad, reflexivos y analíticos, reconocen sus fortalezas y debilidades, requieren de un espacio y tiempo privado, autoconscientes de sus sentimientos, sueños y emociones.

Inteligencia naturalista (pensar a través del mundo que les rodea, la naturaleza y sus formas): capacidad de reconocer y clasificar las numerosas especies de su entorno, así como de categorizar adecuadamente organismos nuevos o poco familiares. También son personas que aprenden mejor en contacto con la naturaleza y haciendo proyectos relacionados con la misma. Señales escolares: alumnos sensibles a la naturaleza y sus fenómenos, con cariño a las plantas y animales, los que muestran un gran interés por investigar y diferencia peces, mariposas, dinosaurios..., coleccionan minerales.

Hasta aquí las ocho inteligencias; sin embargo, a su vez, la inteligencia interpersonal junto con la intrapersonal, conforman la inteligencia emocional, que determina la capacidad de dirigir nuestra propia vida.

Estas inteligencias son inherentes al ser humano, sin distinción alguna de cultura, país o edad: si eres un ser humano “posees todas las inteligencias en mayor o menor medida” (Armstrong, 2008, p.24).

Sin embargo, a pesar de nacer todos con las ocho inteligencias, “no hay dos personas que tengan exactamente las mismas y en las mismas combinaciones” (Gardner, 2010, p.65), pues estas vienen dadas por la combinación de su herencia genética, cultural y su época. Por ello, “habrá quien goce de varias inteligencias en un grado elevado, y quien goce mucho de alguna y muy poco de otras” (Díaz, 2007, p.163).

Con esto podemos deducir que Einstein no era más inteligente que Michel Jordan, sino que sus inteligencias pertenecen a campos diferentes. Ahora bien, para medir estas capacidades teóricamente separadas, Gardner confía en la observación y el análisis del niño o adulto en cuestión, y no en una herramienta concreta como lo eran las pruebas de coeficiente intelectual para medir una inteligencia única.

Sin embargo, el Dr. Branton Shearer del *Multiple Intelligence Research and Consulting* de Ohio, creó el MIDAS (*Multiple Intelligence Development Assessment Scales*), una entrevista para referir la distribución de habilidades y preferencias (Luca, 2004).

Luca (2004) también recoge la conclusión de la medición de estas inteligencias basada en las ideas de Gardner:

No existe una herramienta de medición que nos asegure cuál es el grado o el cociente alcanzado en cada una de las inteligencias, por lo que debemos ampliar nuestro campo de observación y a través de una evaluación realista de sus desempeños en las muchas clases de actividades, tareas y experiencias que se asocian con cada inteligencia es que obtendremos indicadores sobre el nivel alcanzado en cada una de ellas. (p.7)

A pesar de toda la información que se puede encontrar hoy en día sobre esta teoría, y como hemos podido comprobar en los apartados anteriores, la legislación educativa sigue basándose en las inteligencias lingüística y matemática, relegando al resto a un segundo lugar. Por ello, es necesario trabajar tanto desde la escuela como docentes, como desde casa como familias para poder cambiarlo. Además, como expone Macha (2004), “el planteamiento de Gardner se encuentra en pleno desarrollo y todavía es prematuro hablar de repercusiones finales” (p.11).

También relacionado con el currículo, varios autores estudian la relación entre las competencias de este y las diferentes inteligencias múltiples; a continuación, adjunto una tabla de correspondencia de ambas partes (Escamilla, 2015; Gómez, 2009); a pesar de que una inteligencia puede estar relacionada con más de una competencia, la relación se realiza con la más significativa.

Tabla 1. *Relación de inteligencias múltiples y competencias curriculares*

Inteligencias	Competencias
Musical	Conciencia y expresiones culturales
Espacial	Competencia digital
Corporal-cinestésica	Iniciativa y espíritu emprendedor
Lógico-matemática	Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología
Lingüística	Comunicación lingüística
Interpersonal	Competencias sociales y cívicas
Intrapersonal	Aprender a aprender
Naturalista	Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología

Fuente: Adaptado de Escamilla (2015) y Gómez (2009)

4.2.2. Principales aportaciones de la teoría de las inteligencias múltiples

La teoría de las inteligencias múltiples no busca encasillar al alumnado por grupos, sino potenciar las habilidades de cada uno; en palabras de Díaz (2007), “la educación que promueve Gardner es la de ayudar a los profesionales a entusiasmar a los niños, para que aprendan y deseen continuar aprendiendo fuera del ámbito escolar” (p.168). Es por ello por lo que él no cree en los test, pues no se trata de etiquetarlos, sino de ayudar a reforzar las inteligencias menos visibles y potenciar más las más destacadas. Es decir, el objetivo que persigue es “una educación más personalizada y el compromiso de ofrecer una educación que despierte la comprensión en todos los niños” (Gardner, 2010, p.127).

De este modo, es una teoría que busca romper con la unilateralidad de la enseñanza, a la vez que busca ser un “metamodelo para organizar las innovaciones educativas que pretenden romper este enfoque didáctico tan limitado” (Armstrong, 2006, p.77). Este mismo autor defiende que los temas van más allá de los límites curriculares tradicionales, creando contenidos y habilidades del día a día del alumnado, de modo que tengan oportunidad de utilizar sus inteligencias múltiples de forma práctica.

Realmente, estas inteligencias se combinan en todo lo que hacemos; es decir, para hacer una actividad como escribir una poesía, no solo entraría en escena la inteligencia lingüística: también podría implicar la inteligencia corporal-cinestésica para el hecho de coger el bolígrafo y deslizarlo por el papel con precisión, la inteligencia naturalista para la atención a los detalles, la inteligencia musical para la búsqueda del ritmo en dicha poesía... lo mismo se podrían aplicar para pintar un cuadro o jugar a balonmano. Por esta razón, en la escuela deberíamos no sólo potenciar las habilidades más desarrolladas, sino buscar cómo desarrollar las más escondidas; al fin y al cabo, ninguna es más importante que otra, y no está de más conseguir ser hábil en una inteligencia que no somos conscientes que poseemos.

En palabras de Díaz (2007), “cualquier actividad humana inteligente demuestra que en su ejecución se activan todas las inteligencias” (p.163). Aun así, no debemos olvidar que, a pesar de funcionar habitualmente juntas interactuando, son inteligencias independientes.

Recapitulando las inteligencias en cuanto a habilidades, tendríamos la siguiente relación según Armstrong (2006):

Inteligencia musical: hábil en música.

Inteligencia espacial: hábil en imágenes.

Inteligencia corporal-cinestésica: hábil en el cuerpo, el deporte o en manualidades.

Inteligencia lingüística: hábil en palabras.

Inteligencia lógico-matemática: hábil en números y lógica.

Inteligencia Interpersonal: hábil en personas.

Inteligencia Intrapersonal: hábil en uno mismo.

Inteligencia naturalista: hábil en naturaleza. (p.67)

Como anteriormente se ha comentado, esta teoría no niega el componente genético; sin embargo, podemos estimular y desarrollar cada una de las inteligencias, pues es necesario si queremos convertirlas en herramientas para afrontar la vida según nuestras fortalezas, a la vez que somos conscientes del porqué de nuestra selección de actividades (Díaz, 2007; Sancho y Grau, 2012). Del mismo modo, “existen muchas maneras de ser hábil en relación con cada inteligencia” (Armstrong, 2008, p.23); es decir, puedes ser

hábil con tu cuerpo porque se te dan muy bien las manualidades, pero jugar muy mal al fútbol.

En conclusión, la teoría de las inteligencias múltiples busca potenciar las habilidades de una persona más allá de los límites tradicionales de la existencia de una única inteligencia basada en las inteligencias lingüística y lógico-matemática, pues “la cuestión no es saber si uno es o no inteligente, sino de qué manera lo es” (Gómez, 2009, p.4). En cuanto a la escuela, que es lo que nos compete, en palabras de Sancho y Grau (2012):

Debe fomentar orientaciones y aprendizajes que se vayan adaptando al transcurso de la actualidad. [...] Podemos ofrecer diferentes rutas y mapas escolares que se adapten a las necesidades educativas de cada alumno y alumna de forma integral en base a una metodología activa. (p.357)

Es decir, sería un fraude para alumnado con otras habilidades en otras inteligencias seguir ciñéndonos en educación exclusivamente a las capacidades lingüística y lógica (Gardner, 1995).

4.2.3. Perspectiva y ventajas de la teoría IM¹ en el aula

Una vez revisada la teoría de las inteligencias múltiples, faltaría saber cómo aplicarla al aula de modo que las inteligencias hasta ahora marginadas se vean potenciadas (por supuesto, sin olvidar las tradicionales lingüística y lógico-matemática). Además de esto, dicha teoría contribuye a cambiar la idea que expone Neil Postman, de la Universidad de Nueva York, en Armstrong (2006): "los niños empiezan el colegio siendo como interrogantes y acaban como puntos finales" (p.66). Por la que este mismo autor se pregunta “¿qué hacemos en los años que transcurren entre estos dos estados para convencer a los alumnos de que no son inteligentes?” (Armstrong, 2006, p.66).

Como hemos visto hasta ahora, quizá una de las razones es que el sistema educativo está prácticamente basado en dos de las ocho inteligencias, lo que hace que una

¹ IM: abreviatura que utilizaremos para referirnos a Inteligencias Múltiples a partir de aquí (Gardner, 2010).

gran parte del alumnado no esté siendo tratado como necesita. Como postula Gardner (2010):

La teoría IM no supone ninguna fórmula educativa. Siempre han existido grandes diferencias entre las afirmaciones científicas sobre el funcionamiento de la mente y las prácticas reales en el aula. Los educadores son quienes se encuentran en la mejor posición para determinar hasta qué punto deben guiarse por la teoría IM en su práctica cotidiana. (p.166)

Si como docente decides guiarte por esta teoría, Armstrong (2006) defiende que el alumnado merece una explicación; es decir, que lo mejor es explicarles la teoría para que puedan utilizar el vocabulario adecuado en cuanto a sus métodos de aprendizaje. Para este autor, un buen modo de comenzar es lanzar la siguiente pregunta: “¿Cuántos os consideráis inteligentes?”. Sería de esperar que únicamente levanten la mano los alumnos y alumnas que tengan más desarrolladas las inteligencias lingüística y lógico-matemática, por lo que habrán sido felicitados y premiados a lo largo de su escolarización; sin embargo, se les deberá explicar que absolutamente todos son inteligentes, solo que de manera distinta, concretamente de ocho formas diferentes.

Una vez explicada dicha teoría, es momento de comenzar a evaluar las inteligencias más destacadas de cada alumno y alumna. En palabras de Díaz (2007), “a la hora de evaluar las inteligencias se propone llevarlas a cabo mediante la observación de cada niño en la escuela, así como de los recursos y habilidades que cada uno usa para enfrentarse a nuevos desafíos” (p.166).

Todo docente tiene a su alcance un cuaderno o material en el que anotar observaciones necesarias para ir conociendo mejor al alumnado y entender cómo enseñarle mejor de manera individualizada dentro del grupo-clase. Para Armstrong (2006), un buen modo de identificar las inteligencias a través de la observación es atender a cómo se portan mal en clase, pues si a un alumno no se le enseña a través de los canales que tiene más desarrollados, va a atenderlos de forma natural. Es decir, si como alumna mi mayor habilidad es el dibujo, pero el maestro trata de explicarme un concepto mediante comunicación lingüística, yo me dedicaré de todas formas a pintar mi libro o dibujar en mi cuaderno.

A este comportamiento Armstrong (2006) lo califica como “una especie de grito pidiendo ayuda, un indicador de diagnóstico de cómo necesitan los alumnos que se les

enseñe” (p.52). Del mismo modo, cuando el alumno tenga ratos libres, cuando nadie le diga lo que tiene que hacer, debemos observar a qué se dedica, pues dicha actividad nos dará mucha información sobre sus inteligencias. En palabras de Patón (1952): “no utilicéis la fuerza, dejad que la educación temprana sea como una diversión; después descubriréis mejor las inclinaciones naturales” (citado por Armstrong, 2006, p.78).

Además de estos métodos de observación, existen múltiples herramientas, como reunir documentos e informes escolares, hablar con otros maestros, sobre todo con el de la guardería, hablar con los padres, preguntar a los propios alumnos o pedirles que realicen dibujos donde transmitan sus mejores habilidades (enfoque espacial), que puntúen las inteligencias de 1-8 según su desarrollo (enfoque lógico-matemático), que las representen como mimos (enfoque cinético-corporal), etc.

La evaluación debe realizarse mediante métodos que sean neutrales a las inteligencias, es decir, “mediante métodos que examinen las inteligencias directamente y no mediante instrumentos que dependan de la inteligencia lingüística o lógica” (Gardner, 2010, p.113). Esta evaluación de las inteligencias se debe a que, en palabras del propio Gardner (2010):

En lugar de llevar a los niños hasta la montaña de la evaluación, como hacen los psicómetras, nosotros traíamos la montaña de la evaluación a los niños creando un entorno con recursos atractivos y dejando que cada niño empleara su gama de inteligencias de la manera más natural posible. (p.183)

Una vez tenemos evaluadas las inteligencias de cada alumno y alumna, debemos trabajar con ellos de modo que nadie se quede sin una explicación que le sea natural entender. Luca (2004) nos propone algunas pautas de cómo aprende mejor un niño o niña según su inteligencia más desarrollada:

Musical: ritmo, melodía, cantar, escuchando música y melodías.

Espacial: trabajando con dibujos y colores, visualizando, usando su ojo mental, dibujando.

Corporal-cinestésica: tocando, moviéndose, procesando información a través de sensaciones corporales.

Lingüística: leyendo, escuchando y viendo palabras, hablando, escribiendo, discutiendo y debatiendo.

Lógica-matemática: usando pautas y relaciones, clasificando, trabajando con lo abstracto.

Interpersonal: compartiendo, comparando, relacionando, entrevistando, cooperando.

Intrapersonal: trabajando solo, haciendo proyectos a su propio ritmo, teniendo espacio, reflexionando.

Naturalista: trabajar en el medio natural, explorar los seres vivos, aprender acerca de plantas y temas relacionados con la naturaleza. (p.7)

Para la planificación de una unidad didáctica, Armstrong (2006) nos propone siete pasos a seguir: “1. Céntrese en un objetivo o tema específico; 2. Formule preguntas clave de IM; 3. Considere las posibilidades; 4. Tormenta de ideas; 5. Seleccione actividades adecuadas; 6. Establezca un plan secuencial; 7. Ponga el plan en práctica” (pp.88-89). Con esto, nos da a entender que una vez te has marcado un objetivo, las actividades en las que tienes que pensar deben trabajar todas las inteligencias múltiples, lo que no significa que cada unidad esté formada por ocho actividades (una para trabajar cada inteligencia), sino que hay que tener en cuenta que durante toda la unidad se haya cambiado el método de presentación combinando las inteligencias de forma creativa. Es decir, “enseñ[ar] una lección sobre un tema de ocho maneras distintas” (Armstrong, 2006, p.70); él mismo nos explica con una metáfora en la que representa dicha lección como bombillas que se encienden y se apagan a lo largo del día.

En este sentido, nos recomienda los museos infantiles, pues afirma que estos cultivan muchas inteligencias, encajando mejor con la mente de los niños que las escuelas típicas, y nos propone actividades para desarrollar diferentes inteligencias como: salidas prácticas, bibliografías, murales, juegos de mesa, exposiciones, lecturas, mesas de IM, historias o canciones (Armstrong, 2006).

Para concluir, sea cual sea la habilidad que un alumno o alumna posea más desarrollada, esta puede ser explorada y desarrollada; sin embargo, esto no significa que haya que limitarles a un solo tipo de inteligencia, sino que debemos desarrollar también las habilidades más escondidas, y aquí es donde debemos activar nuestra creatividad como docentes (Armstrong, 2008; Luca, 2004).

4.3. ENSEÑANZA DE LA MÚSICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA DESDE UN ENFOQUE BASADO EN LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

4.3.1. Por qué

Hasta ahora hemos visto que la teoría de las inteligencias múltiples rechaza la idea de la existencia de una sola inteligencia en pro de que el ser humano posee diferentes capacidades intelectuales independientes. En palabras de Díaz (2007), “estas investigaciones han posibilitado una nueva mirada interpretativa del aprendizaje y, en particular, hacia las áreas que tienen que ver con la educación artística: música y plástica” (p.162).

Además, queda claro que la búsqueda de una estructura educativa que contemple estas diferentes habilidades es posible, a pesar de que la reforma educativa solo lo contemple en su preámbulo y no en su desarrollo, pues esta aboga por lo siguiente:

El alumnado es el centro y la razón de ser de la educación. [...] Todos los estudiantes poseen talento, pero la naturaleza de ese talento difiere entre ellos. En consecuencia, el sistema educativo debe contar con los mecanismos necesarios para reconocerlo y potenciarlo. [...] El sistema educativo debe posibilitar tanto el aprendizaje de cosas distintas como la enseñanza de manera diferente. (MECD, 2013, pp.97858, 97866)

Puede ser perfectamente una cita en defensa de la teoría IM de Gardner, sin embargo, nos queda claro que en el desarrollo de la reforma no es puesto en práctica. A continuación, se añade la no tan diferente defensa por parte de Gardner (2010):

Considero que la teoría IM respalda totalmente tres proposiciones fundamentales: que no somos todos iguales, que no tenemos la misma mentalidad, y que la educación actúa con más eficacia si se tiene en cuenta estas diferencias en vez de negarlas o ignorarlas. (p.126)

En este apartado nos centramos en la importancia del seguimiento de la teoría IM en la educación en general; pero, por supuesto, tampoco debemos olvidar que la “educación musical es para todos, absolutamente para todos, sin excepción alguna” (Pahlen, 1964, citado por Aróstegui, 2014). Esto quiere decir que, aunque se hable de educación, la asignatura que compete a este marco teórico es la Educación Musical.

Lo que queda claro, entonces, es que cada alumno y alumna capta el conocimiento mediante procesos únicos e intransferibles, por lo que la educación debería ser innovadora, creativa y capaz de fortalecer dicha autenticidad (Aróstegui, 2014; Macha, 2004). Esta idea de educación desecha la hasta ahora escuela tradicional en la que el maestro manda y castiga y el alumno obedece, para buscar la formación de personas autónomas. En palabras de Aróstegui (2014), “necesitamos docentes que sepan hacer volar a niños y niñas, conseguir que fluyan sus ideas y que se desarrolle su capacidad inventiva” (p.181).

Con ello, se entiende que además de buscar una educación centrada en el alumnado y en sus diferencias, también defiende un desarrollo de la creatividad (ya mencionada en el apartado 4.1.2). Sin embargo, la creatividad no se puede enseñar, sino que necesita que se favorezca su aprendizaje, para lo que el docente debe enseñar a tolerar la incertidumbre, promover la voluntad para superar obstáculos, ayudar al desarrollo de la confianza y la autoestima, propiciar al alumnado una visión de futuro y una actitud responsable ante el proceso de enseñanza-aprendizaje, confiar en el potencial de cada alumno y alumna, y estimular el trabajo cooperativo y el pensamiento crítico y flexivo (Betancourt, 2000).

Nos encontramos, entonces, con que el maestro o maestra que quiera poner en práctica esta teoría necesita herramientas conceptuales para saber tomar decisiones adecuadas y eficaces en beneficio del alumnado (Lines, 2009). Para lo que Aróstegui (2014) propone que “todo educador debería disponer de un botiquín -no solo terapéutico sino educativo- que se ajuste a sus necesidades que con el tiempo se vaya ampliando y que sea utilizado conscientemente” (p.76).

Sin salirnos del por qué basar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la teoría IM, está claro que toda actuación educativa que no olvide lo académico, lo individual, ni lo social, es totalmente válida siempre que el o la docente sea capaz de explicar por qué lo hace (Aróstegui, 2014). Y realmente “el docente intuitivamente ya hace adecuaciones y actividades variadas y especiales, falta fundamentarlas, sistematizarlas, incorporarlas a la tarea diaria y, a la hora de evaluar tenerlas en cuenta. No podemos solo hacerlos cantar y bailar y después evaluarlos por escrito” (Luca, 2009, p.10).

Así que, en realidad, el porqué queda claro, pues no solo gana el alumnado, sino que el docente únicamente tiene que tener claro lo que hace y poder explicarlo, pues muchas veces sin saberlo se utiliza esta teoría como metodología principal.

4.3.2. Cómo

Por último, veamos cómo se puede adaptar esta teoría IM al aula, pues parece que un maestro puede reinventar currículos para ello. Armstrong (2006) afirma que “el mejor modo de enfocar el desarrollo del currículo con la teoría de las inteligencias múltiples consiste en pensar cómo podemos traducir el material docente de una inteligencia a otra” (p. 81). Como hemos comentado anteriormente, esto es algo que, sin etiquetarlo, han hecho muchos buenos maestros hasta ahora: despertar las mentes de los estudiantes más allá del texto y la pizarra. Sin embargo, el ser conscientes de aplicar esta teoría “ayuda a los profesores a aumentar su repertorio docente e incluir una gama más amplia de métodos, materiales y técnicas para llegar a un grupo más numeroso y diverso de alumnos” (p.79).

Algo a tener en cuenta es la importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la motivación y el optimismo del alumnado, para lo que el maestro deberá acompañar al estudiante incitando y estimulando su aprendizaje. Para ello, la creatividad musical de la que ya he hablado será clave para el desarrollo personal y social del niño, así como para el crecimiento de su pensamiento divergente (Aróstegui, 2014).

Sin olvidar esta idea anterior, recordamos también la evaluación de las inteligencias múltiples a través de la observación en cada alumno y alumna: es un paso que no debería ser necesario si siempre se trabajan todas; sin embargo, al docente le resulta de suma utilidad, puesto que permite comprenderlos y delinear actividades más apropiadas para obtener máximos aprovechamientos. Esta evaluación nunca será muy válida en el tiempo, puesto que los “niveles” de cada inteligencia no son estrictamente medibles, pero sí nos ayudarán si no dejamos nunca de lado la evaluación y la potenciación de todas las inteligencias. Según Luca (2004) será una “tarea para nada fácil pero no imposible” (p. 10).

Realmente, la mayor dificultad con la que nos encontraremos será que nuestro sistema escolar no trata todas las inteligencias por igual, priorizando la lingüística y la

lógico-matemática, hasta el punto, como hemos visto, de tratar a otras como meras herramientas didácticas de apoyo a estas dos consideradas más importantes. Pero no tiene por qué ser así, puesto que como docentes está en nuestras manos cómo trabajar el currículo impuesto por la legislación educativa.

Para traducir la materia de una inteligencia a otra, bastará con tener claro el objetivo y cuáles son las inteligencias a traducir sin olvidar ninguna de ellas, pues muchas veces se tiende a traducir una actividad lógico-matemática en inteligencia musical, pero nos olvidamos de la posibilidad inversa. Por ejemplo, el movimiento puede ser de gran ayuda para restar abstracción a la comprensión del lenguaje musical o para potenciar la expresividad musical; la expresión plástica nos ayudará para representar una canción en viñetas; o la expresión oral y escrita puede utilizarse para representar la argumentación de la canción (Aróstegui, 2014).

Queremos decir que la misma materia se puede presentar en diversas formas para ayudar al alumnado a asimilarla partiendo de sus habilidades más destacadas, aprovechando sus puntos fuertes. Armstrong (2006) nos propone una serie de ideas para trabajar en el aula todas las inteligencias desde una perspectiva tradicional, es decir, sin necesidad de traducir cada una de las actividades, pues el grado de compromiso con la teoría únicamente depende del docente:

El profesor que imparte su clase con énfasis rítmico (musical), que dibuja en la pizarra para ilustrar ideas (espacial), realiza gestos dramáticos mientras habla (cinético-corporal), hace pausas para dar tiempo a los estudiantes a reflexionar (intrapersonal), formula preguntas que invitan a la interacción animada (interpersonal) e incluye referencias a la naturaleza en sus lecciones (naturalista) utiliza los principios de la IM. (p. 80)

Para finalizar la clase, no debemos olvidar el importante efecto que tiene este momento final en la memoria y percepción del estudiante; al igual que pasa en un concierto. “Podrá tener como objetivo la relajación o, por el contrario, la excitación, la diversión y el juego” (Aróstegui, 2014, p.81).

En cuanto a la evaluación del alumnado, tal como sugiere Gardner (1995), la expresión instrumental sería un idóneo instrumento de evaluación, debido, entre otras razones, a sus características motivadoras. No olvidar que él mismo (Gardner, 1994) defiende que la evaluación debe llevarse a cabo con regularidad, siempre mediante

observación, en lugar de medir, siendo este un proceso igual de importante que la producción.

5. METODOLOGÍA Y DISEÑO

El presente Trabajo Fin de Grado se ha realizado a través de una investigación mixta, es decir, aquella que utiliza un enfoque cualitativo y cuantitativo. Se ha utilizado una metodología cualitativa en cuanto a que se pretende profundizar en el conocimiento del tema investigado desde un enfoque interpretativo crítico; para ello, el método de recolección de datos se realiza sin medición numérica. Como afirman Taylor y Bodgan (1987), la investigación cualitativa es “aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas habladas o escritas, y la conducta observable” (p. 15). La investigación cualitativa corresponde, de este modo y en mayor medida, a la fundamentación teórica revisada anteriormente, en la que, partiendo de una idea, hemos estudiado el tema de manera general; pero también ha servido para la elaboración de la propuesta de intervención y parte de su posterior análisis.

Sin embargo, también se ha utilizado la metodología cuantitativa, esta vez en los apartados: propuesta de intervención, su correspondiente puesta en práctica, así como su posterior análisis. Para la evaluación de dicha propuesta se han utilizado tablas de seguimiento y calificación con sus correspondientes medias aritméticas, con las que hemos obtenido datos de lo aprendido por cada grupo, analizándolos y sacando conclusiones de ellos. De este modo, la diferencia entre una y otra, según afirma Punch (2003) es que:

La investigación cuantitativa nos permite establecer fácilmente las relaciones entre variables, mientras que la cualitativa facilita la interpretación de las relaciones entre variables, ya que la cuantitativa no es tan sólida cuando se trata de explorar las razones de esas relaciones. (p. 241)

Como podemos deducir, este trabajo de investigación comienza con una hipótesis y objetivos que se pretenden conseguir, para lo cual se inicia una fase documental; esta, irá seguida de la fase exploratoria, y concluirá la investigación con una fase analítica.

Fase documental

Esta fase se basa en una fundamentación teórica en la que, a través de una minuciosa búsqueda bibliográfica, se pretende aumentar el conocimiento sobre los dos temas que se trabajan en este TFG al unísono, la teoría IM y la Educación Musical. Entre los recursos utilizados destacan los bibliotecarios y leyes educativas, pero, a su vez, también se extrajeron datos de artículos de revistas científicas, tesis doctorales y búsquedas en la web, especialmente en *Google académico*.

Esta fase está implícita en la elaboración del marco teórico, en el que se aborda la situación y aproximación metodológica de la música en el currículo y los beneficios de esta en la Educación; así como el concepto y antecedentes de la teoría de las inteligencias múltiples, las principales aportaciones de esta y su perspectiva y ventajas en el aula. Ilustrando, del mismo modo, su relación; es decir, la enseñanza de la música desde un enfoque basado en las inteligencias múltiples.

Una vez concluido este marco teórico, procedemos a la planificación del método, seleccionando los instrumentos para la investigación, dando lugar a la fase exploratoria.

Fase exploratoria

Dicha investigación empírica se desarrolla desde un diseño cuasiexperimental por una razón clara: los grupos han sido formados independientemente a la investigación, pues antes de esta, el alumnado se encontraba dividido en dos grupos homogéneos, 4ºA y 4ºB (Shuttleworth, 2008). La elección fue debida a que, en mi horario del prácticum, este curso era el único curso en el que yo daba Educación Musical a dos clases, entre las que no se veía diferencia de nivel o de trabajo en el aula.

Después de esta elección, procedemos a crear una propuesta de intervención, en la que se expone su porqué y su finalidad, el contexto del centro y los grupos donde se llevará a cabo, además de detallar el procedimiento a seguir para la puesta en práctica de las sesiones. Esta propuesta consta de tres sesiones de una hora y media con sus correspondientes actividades internas basadas en la mencionada teoría IM, enfocadas a comprobar, tras su puesta en práctica con el grupo experimental (4º A), si este obtiene mejores resultados que con el grupo control (4º B).

Fase analítica

Para comenzar esta fase, se expondrán los resultados basados en la comparación de ambos, pues 4º A será el grupo donde se haya probado la teoría IM (grupo experimental), es decir, donde se realizará la propuesta de intervención, mientras que 4º B será el grupo control, donde se trabajarán los mismos contenidos y se buscará la consecución de los mismos criterios, pero siguiendo el método usual del tutor del aula.

Para evaluar el aprendizaje por ambos métodos, se utilizará una tabla de calificación de criterios que se rellenará para cada alumno y alumna de ambas clases, con las que haremos una media aritmética de cada grupo, de modo que mediante la comparación sabremos cuál de las dos metodologías funciona mejor. Los criterios evaluados en dicha tabla, así como los contenidos trabajados, corresponden en mayor medida a los propuestos en el Decreto 24, 2014, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de La Rioja (Gobierno de la Rioja), Comunidad Autónoma en la que se encuentra el centro.

Para concluir el trabajo, entramos en la parte de la investigación más crítica, donde analizaremos los resultados de la comparación entre el grupo experimental y el grupo control, estableceremos unas conclusiones donde analizaremos el grado de consecución de la hipótesis y los objetivos marcados en un inicio y mostraremos el alcance del trabajo (sus limitaciones y oportunidades).

6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

6.1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

La siguiente propuesta de intervención ha sido elaborada para la puesta en práctica de la teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 2010) anteriormente tratada, pues hablar teóricamente de ella es relativamente sencillo gracias a la bibliografía desarrollada al respecto a lo largo de estos años; sin embargo, dicha teoría nos mueve a buscar los beneficios que pueda tener en el desarrollo cognitivo y personal del alumnado, así como en su evolución.

Para poder comprobar dichos beneficios se ha elegido la asignatura de Educación Musical pues, al coincidir con una de las IM, ha sido siempre utilizada para facilitar el aprendizaje de otras áreas (inteligencias). Sin embargo, lo que se busca con esta propuesta de intervención es el desarrollo inverso, es decir, cómo a través del resto de inteligencias múltiples se puede desarrollar la inteligencia musical. Con ello, intentamos que la música no sea concebida como una asignatura secundaria, o de descanso del resto, donde el alumnado que no tenga esta inteligencia tan desarrollada se aburra... sino que sea una asignatura relevante y al alcance de todos y todas, pues independientemente de la IM que tengan más desarrollada, podrán entender la música y, de ese modo, participarán de la clase y de los aprendizajes de esta.

Teniendo en cuenta lo anterior, con esta propuesta de intervención se busca demostrar los beneficios de una metodología inspirada en la teoría de Gardner en contraposición al método ordinario que se usa en el aula de música del CEO² Villa de Autol (Autol, La Rioja); para lo que observaremos e intervendremos en dos aulas de cuarto curso de Educación Primaria. Por tanto, los contenidos a trabajar serán los habituales y propios de la programación del maestro de música, cambiando únicamente la metodología utilizada, y procurando en todo momento proporcionar no solo contenidos, sino formar sujetos que sean capaces de comprender al otro para acabar con las semillas de la desigualdad, la exclusión y la discriminación de todo tipo (Aróstegui, 2014). De esta forma, tanto los niños musicalmente más inteligentes como los que no posean dicha inteligencia tan desarrollada, podrán beneficiarse del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación Musical.

Con esta propuesta de intervención, por tanto, se pretenden conseguir los siguientes objetivos:

1. Adquirir recursos y herramientas para llevar la teoría a la práctica.
2. Utilizar las inteligencias múltiples para que el alumnado trabaje los contenidos marcados por el currículo.

² CEO: Centro De Enseñanza Obligatoria, es decir, Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria.

3. Crear actividades motivadoras y que capten la atención del alumnado para evitar distracciones y/o mal comportamiento.
4. Aprovechar los beneficios de la música en la educación a la hora de trabajar las actividades.
5. Evaluar mediante la observación cada una de las actividades en pro de ayudar individualmente a cada alumno y alumna y mejorar en las siguientes sesiones.
6. Ayudar al alumnado a comprender cada contenido y valor trabajado independientemente de la/s inteligencia/s que tenga más desarrollada/s.
7. Fomentar el pensamiento crítico, la creatividad y la curiosidad de los alumnos y alumnas.
8. Promover una actitud crítica contra la desigualdad de cualquier índole.

6.2. CONTEXTO Y ENTORNO DONDE SE DESARROLLA

El centro se encuentra en la Comunidad Autónoma de La Rioja, concretamente en la localidad de Autol. La dirección es Calle Donantes de Sangre nº2, una zona de expansión urbanística. Autol ha sido tradicionalmente un pueblo agrícola, inducido por la gran extensión de su jurisdicción. Sus cultivos básicos han sido los de secano y, en menor proporción, los de regadío, generosamente abastecidos por el Río Cidacos.

Los Catones (gentilicio del pueblo) han visto en el cultivo especializado una segura vía de desarrollo, siendo un pueblo pionero en el cultivo intensivo de seta y champiñón, que ha ido cobrando cada día más importancia, hasta llegar a ser en la actualidad el primer centro productor de España. Otros dos pilares básicos de la economía autoleña son las fábricas conserveras y el cultivo de la vid destinada a sus vinos bajo la Denominación de Origen Rioja. La vid, el cultivo de seta y champiñón y otros servicios dan también un volumen importante de autónomos y profesionales. La tasa de paro registrado es del 8,47% (176 parados). Este plano general de la realidad económica refleja una situación económica de las familias que podemos calificar de media.

La cultura en Autol se puede resumir en su abundante red asociativa. 32 asociaciones abarcan campos como la educación, el deporte, teatro, juventud,

entretenimiento, fiestas, folklore, tercera edad, religión, hobbies, etc. De carácter más institucional, la localidad cuenta con Casa de Cultura y Centro Joven. Por supuesto que, a lo referido, podemos añadir su abultada historia y tradiciones que dan una impronta distinta a otras localidades limítrofes.

Otro aspecto importantísimo que marca la situación sociocultural de Autol es una tasa de inmigración cercana al 25%, con una mezcla de 22 nacionalidades, algunas de las cuales son muy significativas en cuanto a población.

6.2.1. Entorno socioeducativo

El alumnado del centro pertenece, en su mayoría, a familias de clase media con formación educativa cada vez más elevada. En los últimos años, el número de escolares ha aumentado considerablemente con la llegada de familias inmigrantes. Casi la mitad del alumnado (47%) entre Infantil y Primaria proviene de 18 nacionalidades distintas a la española. A esto hay que añadir la cantidad de alumnos que han nacido en España, pero cuyos padres son extranjeros y no utilizan el castellano como idioma materno. Esta característica hace que los principales apoyos del centro se destinen a niños con desconocimiento del idioma y, en ocasiones, con integración tardía en el sistema educativo, lo que conlleva diferentes dificultades de aprendizaje.

La desigualdad entre el nivel de estudiantes nativos y extranjeros se está reduciendo mucho en el caso de inmigrantes de segunda generación. En los inmigrantes de primera generación es más palpable la diferencia porque requieren de un periodo de asimilación al incorporarse de forma tardía al sistema escolar. Una de las características de este colegio es la atención a la diversidad y la lucha por la integración, poniendo especial cuidado en las minorías étnicas y en los alumnos/as socialmente desfavorecidos.

6.2.2. Características del centro y del alumnado

El colegio es público y se inaugura con el nombre “Villa de Autol” en septiembre de 2004. Es el primer centro que construye el Gobierno de la Comunidad Autónoma en colaboración con el Ayuntamiento de la localidad. Con la última ampliación en 2012, pasó a convertirse en Centro de Educación Obligatoria. Se trata de un proyecto único en

La Rioja que permite que los alumnos y alumnas cursen las etapas de Infantil, Primaria y toda la Educación Secundaria Obligatoria, es decir, desde los 3 a los 16 años.

En el CEO Villa de Autol se imparten los tres niveles educativos con el siguiente número de unidades cada uno: Educación Infantil tiene 6 unidades, Educación Primaria tiene 16 unidades y la ESO consta de 7 unidades. La mayoría de los cursos tiene dos líneas, habiendo algunos de Infantil y Primaria con tres líneas.

El número total de alumnos en el centro es 619, de los cuales 130 son de Infantil, 335 están en Primaria y 154 en Secundaria.

El profesorado en el Villa de Autol es en su mayor parte femenino. Hay 62 profesores en activo. En Infantil hay 8 de los que 6 son tutores, 1 de apoyo y una con funciones de apoyo y secretaría. En Primaria hay 16 tutores. En Secundaria son 7. El resto, 23, son especialistas. En Infantil predominan las nativas y residentes en esta localidad.

6.2.3. Características del aula y del grupo-clase

El aula es un espacio amplio y diáfano que dispone de sillas con mesita abatible dispuestas a lo largo de tres de las 4 paredes que forman una U. Una de ellas posee estanterías para guardar el material, instrumentos, libros...; otra de ellas dispone de dos corcheras donde se cuelgan materiales didácticos como murales explicativos; y la tercera, repleta de ventanas dobles que dan al patio de Educación Infantil.

En la última pared del aula, según miramos hacia ella desde el lugar de las sillas, podemos encontrar una pizarra blanca con ruedas en la parte derecha, unos muebles para el maestro (donde se encuentra el ordenador) en la parte izquierda, y una lona abatible para proyectar en la parte central (situándose el proyector en el techo del aula).

La mesa del maestro se encuentra delante de esta última pared mirando hacia las sillas del alumnado; de este modo, el mobiliario crea una zona cuadrangular amplia donde poder poner en práctica actividades de expresión corporal, instrumentación, etc.

Por otro lado, el grupo-clase con el que se va a trabajar son dos de las tres líneas de cuarto de Educación Primaria. Con el grupo-clase de 4º B llevaremos a cabo la programación del maestro-tutor con sus respectivas actividades y metodología, mientras

que con el grupo de 4ºA llevaré a cabo las actividades propuestas a continuación basadas en la metodología de las inteligencias múltiples.

Adentrándonos un poco más en este segundo grupo, sin perder de vista las características evolutivas generales de un niño o niña de cuarto de Educación Primaria (Anexo 1), no destaca ningún alumno o alumna como líder, como tampoco se ven subgrupos creados por ellos mismos. Esto es debido a que la cooperación y la participación prima en ellos, tratando siempre de ayudar al alumno con necesidades educativas especiales (a partir de ahora me referiré a él como H20, posteriormente hablaré de sus NEE), y sin dejar de la lado el cumplimiento de la definición de interculturalidad propuesta por Ridao (2007): “el estado ideal de convivencia de una sociedad formada por personas de procedencia geográfica muy dispar, donde sus habitantes basan las relaciones interpersonales en el conocimiento mutuo y en el respeto a la diversidad” (p. 221).

Siguiendo la línea, hablaremos de las normas. Es un grupo que realmente no tiene problemas de comportamiento disruptivo: siempre puede haber, por supuesto, un día determinado donde un alumno o alumna determinado tenga un comportamiento poco correcto; pero, en general, la única norma que más esfuerzo les conlleva cumplir es el silencio, el escuchar en todo momento bien sea al maestro, a los compañeros o una audición musical.

La relación maestro-alumnos en ambas clases es muy sana, pues ellos tienen clara la distinción, respetan al maestro y al resto de compañeros y compañeras como corresponde; y el maestro es muy cercano con ellos, dándoles la confianza y la afectividad que necesiten.

El grado de autonomía personal de todos los alumnos y alumnas es alto, así como sus hábitos de higiene y alimentación en general. H20 hay días que su higiene no es la más apropiada por motivos familiares, pero son detalles solucionables con una visita al lavabo. En cuanto a la alimentación, uno de los alumnos está comenzando ahora, tras una reunión con su familia, a mejorar sus hábitos de alimentación y ejercicio buscando prevenir problemas de salud. En cuanto al control de situaciones motrices, el único que presenta problemas en este aspecto es H20. Esto es debido a que H20 tiene necesidades educativas especiales debidas a su diparesia espástica, lo que le provoca problemas de movilidad a nivel de cadera y de columna vertebral: para andar no tiene mayor problema que cojear, pero cuando hay que correr o saltar, tiene mayores dificultades (que no

imposibilidad de hacerlo); por otro lado, respecto a las extremidades superiores, no puede estar con la espalda recta, lo que cuando escribe se traduce a una posición poco correcta, así como una motricidad fina poco desarrollada. Cognitivamente también tiene necesidades especiales, pues tiene un desfase curricular de tres cursos.

En este grupo-clase también se encuentra A8, quien también tiene necesidades educativas especiales: en su caso, posee un 34% de minusvalía, lo cual no le permite retener por mucho tiempo los aprendizajes que tanto esfuerzo y tiempo le conllevan. En las lecciones de Educación Artística no tiene adaptaciones curriculares, únicamente en las asignaturas troncales. Concretamente, y en cuanto al tema que compete este TFG, hemos observado en este tiempo en su aula que es un niño con la inteligencia musical muy desarrollada.

Como grupo-clase, las actitudes hacia los compañeros y compañeras son siempre positivas, como he mencionado anteriormente, son grupos que se aceptan muy bien entre ellos pese a sus diferencias, ya sean de edad, de sexo, de país de procedencia, de religión, etc. Siempre que hay algún pequeño conflicto las causas son pasajeras y son bastante partidarios de solucionarlos.

6.3. DISEÑO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Una vez puesto en situación el colegio y el grupo-clase con el cual vamos a trabajar, procedemos a detallar la propuesta de intervención creada para el grupo-clase de 4ºA, es decir, con quienes pondremos en práctica metodología basada en la teoría de las inteligencias múltiples. En el Anexo 2 se añaden las actividades que llevaremos a cabo con el grupo-clase de 4ºB, que serán las basadas en la programación del método que usa el maestro.

6.3.1. Objetivos y competencias

El objetivo general marcado para esta propuesta de intervención por parte del alumnado es el siguiente: Interpretar vocal e instrumentalmente el Romance “*Rosalinda*”. Basado en la importancia del ritmo como elemento musical idóneo en el uso de

*instrumental Orff*³ en Educación Musical, y en los beneficios psicomotores del canto (aumento de la capacidad pulmonar, la memoria visual y auditiva), así como la relación que este tiene con otras áreas (Aróstegui, 2014).

A continuación, se detallan los diferentes objetivos específicos, dirigidos al grupo de alumnos y alumnas, de la propuesta:

- Investigar sobre el concepto de romance y su historia.
- Entonar correctamente el romance trabajado en clase: “Rosalinda”, tanto individual como grupalmente.
- Comprender e interiorizar los valores de las figuras: silencio de blanca (con puntillo), blanca (con puntillo), silencio de negra, negra y corchea.
- Interiorizar el compás de $\frac{3}{4}$ (ternario).
- Instrumentar rítmica y armónicamente una canción con pequeña percusión (e instrumentos de placas).

En cuanto a las competencias que se pretenden trabajar con esta propuesta de intervención, serían las siete propuestas por la Ley Orgánica 8/2013 (MECD, 2013), puesto que, como defienden algunos autores (Escamilla, 2015; Gómez, 2009), tienen una relación directa con las diferentes inteligencias múltiples. Por lo tanto, serían las siguientes:

- Comunicación lingüística.
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- Competencia digital.
- Aprender a aprender.
- Competencias sociales y cívicas.
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
- Conciencia y expresiones culturales.

³ *Instrumental Orff*: “instrumental diseñado para que con una mínima explicación del profesor los alumnos sean capaces de hacer música. Estos instrumentos pertenecen a la familia de la percusión y están pensados para ser utilizados por niños de corta edad” (López, 2011).

6.3.2. Contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables

Este apartado lo considero una justificación teórica de mi propuesta, pues se trata de una selección (y en ocasiones parafraseado) de los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables propuestos por el Decreto 24/2014 (Gobierno de La Rioja, 2014) para cuarto de primaria en la asignatura de Educación Musical.

Con dicha selección he creado una tabla de relación entre los tres elementos curriculares para cada uno de los bloques:

Bloque IV. Escucha

Tabla 2. *Contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables contenidos en el Bloque IV*

CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
*Dinámica estructural de canciones y fragmentos musicales de distintos estilos, culturas y tiempo.	3. Reconocer y describir la estructura de canciones y fragmentos musicales diferentes.	3.1. Analiza y describe oralmente y por escrito la estructura de canciones y fragmentos musicales escuchados en el aula.

Fuente: Elaboración propia a partir de (Gobierno de La Rioja, 2014).

Bloque V. Interpretación musical

Tabla 3. *Contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables contenidos en el Bloque V*

CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
* La coordinación individual y colectiva en la interpretación vocal: simultaneidad, sucesión y alternancia.	1. Interpretar canciones como solista, en dúo, en trío y en coro articulando y afinando, de manera desinhibida y placentera, mostrando confianza en las propias posibilidades, mostrando respeto a los demás.	1.1. Canta e interpreta canciones de manera individual y en grupo afinando y articulando. 1.2. Muestra una actitud de respeto y confianza cuando interpreta.
* Clasificación de los instrumentos musicales por familias: percusión (sonido determinado e indeterminado).	2. Reconocer y clasificar los instrumentos por familias y subfamilias describiendo oralmente y por escrito sus principales características.	2.1. Conoce el nombre de instrumentos que le son mostrados físicamente o por medio de imágenes. 2.2. Clasifica los instrumentos musicales por familias y subfamilias.

* Elementos de la música (ritmo, melodía, timbre, tempo, dinámica, carácter).	3. Reconocer los elementos básicos de la partitura de una pieza musical interpretando y extrayendo de manera correcta toda la información que proporciona el texto.	3.1. Distingue el ritmo, tempo, melodía, timbre, dinámica y carácter en una obra o fragmento musical. 3.2. Lee partituras sencillas utilizando las notas de la escala pentatónica de do y las figuras blanca, negra y corchea.
* Profesionales relacionados con la música.	4. Buscar, seleccionar y organizar informaciones sobre acontecimientos, creadores y profesionales relacionados con la música.	4.1. Busca en diferentes fuentes de información acontecimientos en la historia de la música, compositores e intérpretes. 4.2. Conoce y describe diferentes oficios y actividades relacionadas con la música.

Fuente: Elaboración propia a partir de (Gobierno de La Rioja, 2014).

Bloque VI. La música, el movimiento y la danza

Tabla 4. *Contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables contenidos en el Bloque VI*

CONTENIDO	CRITERIO DE EVALUACIÓN	ESTÁNDAR DE APRENDIZAJE EVALUABLE
* Precisión rítmica y dinámica.	1. Expresar corporalmente un mensaje musical.	1.1. Expresa mediante el cuerpo un mensaje musical.

Fuente: Elaboración propia a partir de (Gobierno de La Rioja, 2014).

6.3.3. Metodología, recursos y temporalización

La metodología está basada en la teoría de las inteligencias múltiples (IM) (Gardner, 2010), tratando de trabajar los contenidos a través de todas las inteligencias. Para ello, no tocará una única actividad todas las IM, sino que con toda la propuesta de intervención habremos contribuido a desarrollar las ocho inteligencias. Por ello, habrá actividades que serán de trabajo individual (inteligencia intrapersonal) y otras que estarán basadas en un trabajo grupal motivando el compañerismo (inteligencia interpersonal).

La mayoría de las actividades se trabajarán desde los métodos activos, es decir, buscaremos alcanzar el desarrollo de las capacidades del pensamiento crítico y creativo, siendo el centro del aprendizaje el propio alumnado. De este modo, los docentes seremos mediadores y orientadores en dicho proceso, atendiendo en todo momento a la diversidad y preocupados por el alumnado y su proceso, no únicamente por los contenidos y el producto final. Además, la primera actividad utiliza un método por descubrimiento,

concretamente con las nuevas tecnologías como herramienta, donde el alumnado se convierta en agente en su propia formación y los docentes seremos un apoyo, una guía.

Todas las actividades están dentro de un modelo de aprendizaje experiencial (Kolb y Fry, 1975), también conocido como ciclo de Kolb (Fidalgo, 2007; Santiago, 2015), una metodología que basa la acción como efecto transformador del conocimiento, es decir, comienza con una experiencia concreta (en este caso la actividad por descubrimiento con TIC), seguido de una reflexión para adentrarnos posteriormente en una conceptualización abstracta y concluir con una experimentación activa de dicho aprendizaje abstracto.

Por otro lado, en la rutina de clase de esta propuesta, busco que el inicio de la clase sea un momento de actividades que necesitan más concentración, dejando para el final las actividades más dinámicas o relajantes.

En cuanto a los recursos necesarios, los iré marcando en cada una de las actividades propuestas. Los recursos materiales veo innecesario desarrollarlos en este punto, pues dependen totalmente de cada actividad. Por otro lado, destaco a continuación los espaciales y los personales: en cuanto a los espaciales, para la primera sesión utilizaremos la sala de ordenadores del colegio además del aula de música, que será también el lugar de actividades del resto de sesiones; y en cuanto a los personales, contaré con la ayuda de mi maestro-tutor, pero seré yo la encargada de dirigir las sesiones, y, como ya he comentado anteriormente, el grupo-clase de 4ºA serán los alumnos y alumnas de estas sesiones.

La temporalización serán tres sesiones de hora y media cada una. Todas ellas serán en lunes de 12:30h. a 14:00h. La temporalización interna de cada sesión variará según las actividades realizadas, por lo que quedará plasmada en el siguiente punto.

6.3.4. Actividades

6.3.4.1. Cuadro-resumen

A continuación, se expone un cuadro-resumen con las actividades que corresponden a cada sesión y el tiempo previsto para las mismas. Por supuesto que dicha temporalización es orientativa.

Tabla 5. Cuadro-resumen de las actividades por sesiones

SESIÓN 1	SESIÓN 2	SESIÓN 3
45' Búsqueda de información sobre Romances	20' Juego de palmas por parejas	60' Partitura rítmica con percusión
	25' Valores de las figuras y compás ternario	
30' Letra del romance y entonación	15' Valores en movimiento	
	15' ¿Cómo ensayar en casa?	15' Discriminación de timbres
15' Relajación intrapersonal	15' Dibujamos el sonido	15' Auto/evaluación

Fuente: Elaboración propia.

En los siguientes apartados se detallan las tres sesiones con sus correspondientes actividades. Seguido a la explicación de las actividades, señalamos las inteligencias múltiples que consideramos trabajar en cada una de esas actividades; para ello, se utiliza esta correspondencia de números para cada una de las inteligencias (es un orden aleatorio, de ninguna manera marca diferente importancia entre unas inteligencias y otras).

1. Inteligencia lingüística.
2. Inteligencia lógico-matemática.
3. Inteligencia corporal-cinestésica.
4. Inteligencia intrapersonal.
5. Inteligencia interpersonal.
6. Inteligencia musical.
7. Inteligencia naturalista.
8. Inteligencia viso-espacial.

6.3.4.2. Primera sesión

1- Búsqueda de información sobre Romances (45 minutos)

Comenzamos la sesión en el aula de informática, en este caso está en frente del aula de música. Cada alumno y alumna en un ordenador. Harán individualmente una búsqueda de información sobre los Romances con cuatro apartados: concepto, historia, profesionales de la música y ejemplos. Tendrán tiempo para hacer su búsqueda, y después tendrán que preparar la presentación que más cómoda les sea: redacción, esquema, dibujo, formato digital... pero siempre dejando claro el desarrollo de los cuatro apartados. En la temporalización dada tendrán que hacer tanto la búsqueda como el material final.

*Inteligencias múltiples: 1, 2, 4, 6, 7 y 8.

1. Inteligencia lingüística: trabajo con la lectura y redacción lingüística.
2. Inteligencia lógico-matemática: realización de pasos sucesivos y lógicos para realizar la búsqueda de información y su correspondiente exposición.
4. Inteligencia intrapersonal: es una actividad de búsqueda individual.
6. Inteligencia musical: los contenidos trabajados forman parte de este campo.
7. Inteligencia naturalista: buscar información y saber ordenarla.
8. Inteligencia viso-espacial: si la búsqueda o la información se realizan basadas en imágenes, croquis, dibujos o esquemas.

2- Letra del romance y entonación (30 minutos)

Para la siguiente actividad pasaremos al aula de Educación Musical, donde expondré el romance con el que vamos a trabajar en estas sesiones, “*Rosalinda*”. Primero lo escucharemos para posteriormente hablar sobre la letra y la historia que el romance cuenta, en este momento haré mención a lo que han investigado en la actividad anterior. Una vez entendida la historia, me centraré en la musicalidad del romance visto como poema, en el ritmo lingüístico que tiene. Posteriormente entraremos en la entonación musical de la canción, la cual aprovecha el ritmo lingüístico, recordando la diferenciación estrofa-estribillo (letra en el Anexo 3). Según Aróstegui (2014), “la expresión vocal cantada, es la manifestación musical más natural y espontánea del ser humano; ayuda a

su desarrollo integral y permite exteriorizar y comunicar las más profundas manifestaciones anímicas. Es uno de los procedimientos esenciales de la expresión” (p.136). Para la entonación utilizaré la imitación por fragmentos con sentido (uniéndolos posteriormente), ayudándome del cuerpo y de líneas marcadas en la pizarra para señalar si es más grave o más agudo.

*Inteligencias múltiples: 1, 3, 4, 5, 6 y 8.

1. Inteligencia lingüística: trabajamos el contenido musical desde la lingüística.
3. Inteligencia corporal-cinestésica: trabajamos el grave y el agudo mediante movimientos del cuerpo.
4. Inteligencia intrapersonal: trabajar con uno mismo el comportamiento y el aprendizaje.
5. Inteligencia interpersonal: se hablará y cantará en grupo.
6. Inteligencia musical: los contenidos trabajados forman parte de este campo, además de la escucha y entonación del propio Romance de Rosalinda.
8. Inteligencia viso-espacial: trabajamos el grave y el agudo mediante dibujos en la pizarra

3- Relajación intrapersonal (15 minutos)

Para terminar la sesión, cambiaremos de obra, pues busco un momento más intrapersonal. Cada alumno y alumna se colocará en el lugar que encuentre cómodo por la clase. Con los ojos cerrados, y en silencio, tendrán que escuchar primero diferentes sonidos de la ciudad y de la naturaleza: buscaremos su clasificación. Después pondré otras melodías que vayan despertando diferentes sentimientos y emociones. Por último, tendrán que elegir una de las melodías para exponer o entregar lo que les ha hecho sentir: dibujo, redacción, danza...

*Inteligencias múltiples: 3, 4, 5, 6 y 7.

3. Inteligencia corporal-cinestésica: si se expone una danza para expresar los sentimientos encontrados.

4. Inteligencia intrapersonal: momento de recapacitar sobre sus sentimientos a partir de las músicas.
5. Inteligencia interpersonal: compartir con la profe/clase sus sentimientos encontrados.
6. Inteligencia musical: la música será la base de la actividad.
7. Inteligencia naturalista: escuchar diferentes melodías para clasificarlas o ver cómo influyen en sus sentimientos.

6.3.3.4. Segunda sesión

4- Juego de palmas por parejas (20 minutos)

Comenzaremos por hacer un ejercicio por parejas donde se busca que interioricen el ritmo ternario mediante un juego de palmas, introduciendo también la letra del romance. Escucharemos la canción y les expondremos los diferentes pasos a realizar: choque de palmas entre ellos con una palma hacia arriba y otra hacia abajo, choque de palmas entre ellos con las palmas hacia el compañero, y una palmada individual para las estrofas; para los estribillos serían un choque de palmas entre ellos con las palmas mirando hacia el compañero, palmada individual y chasqueo de dedos con ambas manos. Posteriormente les dejaremos un tiempo para que lo ensayen juntos y después para exponerlo de manera voluntaria.

*Inteligencias múltiples: 1, 2, 3, 5 y 6.

1. Inteligencia lingüística: trabajo de la letra del romance.
2. Inteligencia lógico-matemática: aprender los pasos sucesivos de un baile.
3. Inteligencia corporal-cinestésica: interiorizar el pulso a través del movimiento.
5. Inteligencia interpersonal: trabajo en parejas y exposición grupal.
6. Inteligencia musical: la base será el romance de Rosalinda.

6. Inteligencia musical: los conceptos a trabajar son musicales.
8. Inteligencia viso-espacial: trabajaremos en la pizarra un croquis, compases y células rítmicas y puntos rojos para el pulso.

6- Valores en movimiento (15 minutos)

Nos dispondremos en la zona central del aula (amplia y sin mobiliario) en una circunferencia. Les explicaré el ejercicio, pondré el romance, y cada vez que yo indique una figura, tendrán que moverse al ritmo de dicha figura. Es decir, si digo “negras”, habrá que llevar el pulso (bien sea saltando, con pasos, con movimientos diferentes...) de tres negras por compás. Por ello, únicamente utilizaré blanca con puntillo, negras y corcheas. Cuando lo vayan interiorizando, a modo de dificultad añadida, meteré algún silencio de negra (por ejemplo, negra - silencio de negra - silencio de negra). Con todo ello, ya en la circunferencia de nuevo, crearemos los ritmos anteriormente escritos en la pizarra con percusión corporal (iniciación a la instrumentación).

*Inteligencias múltiples: 1, 2, 3, 4, 5, 6 y 8.

1. Inteligencia lingüística: las órdenes y explicaciones son meramente lingüísticas.
2. Inteligencia lógico-matemática: trabajo de valores y ritmo.
3. Inteligencia corporal-cinestésica: interiorizar tanto el ritmo como las figuras mediante el movimiento.
4. Inteligencia intrapersonal: ejercicio de comprensión y lógica individual.
5. Inteligencia interpersonal: trabajo compartiendo el espacio y el juego con el resto del grupo.
6. Inteligencia musical: trabajamos conceptos musicales y como base utilizaremos el romance.
8. Inteligencia viso-espacial: trabajo de células rítmicas que vemos en la pizarra dibujadas.

7- ¿Cómo ensayar en casa? (15 minutos)

Esta actividad trata de darles opciones creativas para que puedan ensayar patrones rítmicos en casa no solo con percusión corporal, sino también con “instrumentos”, a la vez que pueden practicar la entonación y el ritmo vocal. Ello será gracias al CD que acompaña a sus libros de texto, la letra de la canción (Anexo 3) y a varias células rítmicas que se llevarán en una ficha (Anexo 4). Estos acompañamientos están basados, debido a su simplicidad, en los cuatro modos rítmicos propuestos por Willems (1984, citado por Aróstegui, 2014): esquema rítmico; pulso; acento y división del tempo.

Les daré varios ejemplos: para ensayar las claves, utilizar rotuladores; para ensayar el triángulo, crear uno con tres pinturas y celo, y percutirlo con una cuarta pintura; para ensayar las sonajas, meter en un alambre chapas de refrescos con un agujero en el centro; para ensayar el pandero, darle la vuelta a una sartén u olla y percutirlo con la mano; por último, para ensayar los instrumentos de placas (únicamente los que se vean capaces de leer una partitura con notas, no solo con figuras, pues hay niños y niñas que en casa o en clases extraescolares avanzan con el lenguaje musical más que en clase), les daré una fotocopia que contenga placas en la misma medida de los instrumentos de placas (xilófono y metalófono) que tenemos en el aula, así como la partitura (Anexo 5).

*Inteligencias múltiples: 1, 2, 3, 4, 6 y 8.

1. Inteligencia lingüística: ensayo de la letra de la canción para aprenderla.
2. Inteligencia lógico-matemática: concepto de ritmo, diferenciación de instrumentos y técnicas instrumentales.
3. Inteligencia corporal-cinestésica: gracias al movimiento, esencialmente del tren superior, podrán tocar los instrumentos rítmicamente; también con las manualidades para crear los diferentes instrumentos.
4. Inteligencia intrapersonal: ensayo personal en cada para asimilar el ritmo, figuras, entonación...
6. Inteligencia musical: conceptos y base musicales.
8. Inteligencia viso-espacial: trabajo con partituras y creación de instrumentos.

8- Dibujamos el sonido (15 minutos)

Para acabar la sesión, tendrán que dibujar el sonido del romance. Será un dibujo totalmente libre, es decir, lo que la canción les inspire será lo que tengan que plasmar en el papel. Quien se vea capacitado y animado, podrá cantar al mismo tiempo. Haremos una exposición voluntaria en el aula de los resultados.

*Inteligencias múltiples: 1, 3, 5, 6, 7 y 8.

1. Inteligencia lingüística: trabajaremos la letra de la canción.
3. Inteligencia corporal-cinestésica: si se imaginan una danza para crear la emoción transmitida por la música.
4. Inteligencia intrapersonal: momento de trabajo y retrospección individual.
5. Inteligencia interpersonal: quien lo desee exponer sus emociones encontradas.
6. Inteligencia musical: trabajo de la música como expresión de emociones.
7. Inteligencia naturalista: reconocer musicalmente la diferencia de sentimientos y emociones.
8. Inteligencia viso-espacial: dibujar el sonido, así como las emociones que este produce.

6.3.4.4. Tercera sesión

9- Partitura rítmica con percusión (60 minutos)

Comenzamos con las células rítmicas de los instrumentos de percusión; gracias a la observación de las sesiones anteriores, iré repartiendo cada instrumento al alumnado según la dificultad rítmica asignada a dicho instrumento, para que quienes tengan mayor nivel rítmico puedan seguir mejorando y quienes tengan un menor nivel no se den por vencidos. Además, quien se vea capacitado en cuanto a lectura de notas, podrá tocar las placas (como he comentado en la actividad siete). También cantaremos todos juntos entre un ensayo instrumental y el siguiente. Trabajaremos no solo ritmo, duración y altura, sino también intensidad.

*Inteligencias múltiples: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 8.

1. Inteligencia lingüística: trabajo de la letra de la canción.
2. Inteligencia lógico-matemática: conocer distintos instrumentos y técnicas de instrumentación.
3. Inteligencia corporal-cinestésica: sujeción de baquetas y movilidad para tocar los instrumentos.
4. Inteligencia intrapersonal: asimilación de conceptos y ritmos.
5. Inteligencia interpersonal: trabajo como grupo para la instrumentación.
6. Inteligencia musical: interpretación de partitura musical y canto.
7. Inteligencia naturalista: aprender a escuchar diferentes instrumentos.
8. Inteligencia viso-espacial: interpretación de una partitura.

10- Discriminación de timbres (15 minutos)

Para acabar con las actividades antes de adentrarnos en la evaluación, haremos un ejercicio de discriminación de timbres, para lo cual comenzaré preguntándoles a qué familia pertenecen los instrumentos que tienen en las manos, de qué están hechos, cómo los hacemos tocar... Después de esto, se girarán para no ver mi mesa e iré tocando sobre el romance diferentes instrumentos que tendrán que ir identificando según su timbre.

*Inteligencias múltiples: 1, 2, 5, 6 y 7.

1. Inteligencia lingüística: conversación entre el grupo-clase.
2. Inteligencia lógico-matemática: aprender a reconocer los instrumentos musicales.
5. Inteligencia interpersonal: conversación entre el grupo-clase.
6. Inteligencia musical: trabajo del timbre e instrumentos musicales.
7. Inteligencia naturalista: discriminación de timbres; conocimiento de los materiales de los instrumentos.

11- Auto/evaluación (15 minutos)

Haremos en la pizarra un esquema de “positivo” y de “negativo”, es decir, en lo positivo podremos aspectos que consideran diferencias positivas a otras clases de música, así como aprendizajes nuevos que consideran positivos, y en lo negativo lo contrario, así como aspectos a mejorar para cumplir el objetivo de que todos y todas hayan comprendido los contenidos y disfrutado el aprendizaje.

Por otro lado, les pediré que escriban o dibujen en medio folio cómo se han sentido, qué han aprendido y si realmente sienten que el aprendizaje ha sido diferente y por qué.

*Inteligencias múltiples: 1, 4, 5, 6, 7 y 8.

1. Inteligencia lingüística: pondremos en común las ideas mediante la comunicación oral.
4. Inteligencia intrapersonal: autoevaluación y encuentro de emociones y sentimientos.
5. Inteligencia interpersonal: puesta en común de las ideas, aceptando las del resto.
6. Inteligencia musical: evaluación de aprendizajes musicales adquiridos.
7. Inteligencia naturalista: sabe ordenar las ideas y separar entre positivo y negativo.
8. Inteligencia viso-espacial: esquema de positivo y negativo en la pizarra; posible presentación de sentimientos a través de un dibujo o croquis.

6.3.5. Evaluación del alumnado

La evaluación tiene como finalidad identificar los aprendizajes obtenidos por los alumnos y el grado de adquisición de las competencias formuladas. En el caso de esta propuesta se tendrá en cuenta que la evaluación será global y continua, y la observación directa y sistemática constituirá la única técnica del proceso de evaluación.

La observación directa y sistemática se llevará a cabo en las distintas actividades de enseñanza y aprendizaje. Se anotarán los progresos alcanzados por cada alumno y

alumna en una guía de observación con los siguientes criterios de evaluación (los expuestos en el punto 5.3.2. y otros que consideramos necesarios evaluar):

Tabla 6. *Evaluación del alumnado*

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
1. Analiza y describe oralmente y por escrito la estructura de canciones y fragmentos musicales escuchados en el aula.	
2. Canta e interpreta canciones de manera individual y en grupo afinando y articulando.	
3. Muestra una actitud de respeto y confianza cuando interpreta.	
4. Conoce el nombre de instrumentos que le son mostrados físicamente o por medio de imágenes.	
5. Clasifica los instrumentos musicales por familias y subfamilias.	
6. Distingue el ritmo, tempo, melodía, timbre, dinámica y carácter en una obra o fragmento musical.	
7. Lee partituras sencillas utilizando las notas de la escala pentatónica de do y las figuras blanca, negra y corchea.	
8. Busca en diferentes fuentes de información acontecimientos en la historia de la música, compositores e intérpretes.	
9. Conoce y describe diferentes oficios y actividades relacionadas con la música.	
10. Expresa mediante el cuerpo un mensaje musical.	
11. Participa en clase respetando los turnos de palabra.	
12. Respeta las opiniones y sentimientos del resto de compañeros.	
13. Muestra una actitud positiva respecto a su aprendizaje.	
14. Manifiesta una evolución positiva en su aprendizaje y como persona.	

Fuente: Elaboración propia.

7. ANÁLISIS DE LA PUESTA EN PRÁCTICA

7.1. EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA

Para evaluar la propuesta de intervención, considero que es necesario, en primer lugar, verificar el grado de cumplimiento de los objetivos marcados al inicio de esta. Para ello, he rellenado una tabla (Tabla 7) de dichos objetivos valorados de 1 a 3 del menor al mayor grado de cumplimiento. De ella puedo concluir que la adquisición de recursos,

herramientas e ideas para crear futuras actividades basadas en la teoría IM ha sido satisfactoria, puesto que dedicarle tiempo a la investigación y creación de actividades hace que esto sea posible. Por otro lado, y gracias a la evaluación realizada con el alumnado en la última actividad de esta propuesta, considero que las actividades creadas han sido de agrado para ellos, suponiendo esto un aumento de la motivación hacia las clases de música.

Tabla 7. Grado del cumplimiento de los objetivos mediante la propuesta de intervención

OBJETIVOS	GRADO DE CUMPLIMIENTO		
	1	2	3
1. Adquirir recursos y herramientas para llevar la teoría a la práctica.			X
2. Utilizar las inteligencias múltiples para que el alumnado trabaje los contenidos marcados por el currículo.		X	
3. Crear actividades motivadoras y que capten la atención del alumnado para evitar distracciones y/o mal comportamiento.			X
4. Aprovechar los beneficios de la música en la educación a la hora de trabajar las actividades.			X
5. Evaluar mediante la observación cada una de las actividades en pro de ayudar individualmente a cada alumno y alumna y mejorar en las siguientes sesiones.		X	
6. Ayudar al alumnado a comprender cada contenido y valor trabajado independientemente de la/s inteligencia/s que tenga más desarrollada/s.			X
7. Fomentar el pensamiento crítico, la creatividad y la curiosidad de los alumnos y alumnas.			X
8. Promover una actitud crítica contra la desigualdad de cualquier índole.			X

Fuente: elaboración propia.

Con esto, creo que he contribuido a que conciban la clase de música como un lugar y tiempo de aprendizaje, y no como “hora y media de no hacer nada”, gracias a lo cual, los beneficios de la música en la educación comentados en el punto 4.1.2 de este trabajo han sido aprovechados con esta propuesta de intervención. Realmente estos beneficios nos llevan a cumplir otro de los objetivos: fomentar la creatividad, a la vez que el pensamiento crítico y la curiosidad de los alumnos y alumnas. Además, las actividades propuestas han dado pie a promover una actitud crítica contra la desigualdad como posteriormente explicaré.

Han sido dos los objetivos valorados con un 2: el número dos y el número cinco. La valoración del objetivo número dos es debida a que me ha resultado difícil cumplir los contenidos del currículo, quiero decir, este pide unos estándares de aprendizaje a veces

demasiado precisos, de los cuales es fácil salirse a la hora de programar; lo he intentado resolver siempre pidiendo de más, para conseguir actividades no tan concretas y sin olvidar atender a contenidos ya vistos.

La calificación del número cinco se debe a que me ha sido verdaderamente complicado seguir una observación detallada y minuciosa de cada alumno y alumna en cada actividad. Realmente sí he seguido una observación, pero las anotaciones durante la clase no han sido posibles, puesto que la mayoría de las actividades eran inusuales para el alumnado y necesitaban tanto de mi apoyo como el del maestro. Por ello, estas observaciones han sido anotadas al terminar la jornada, perdiendo en ese periodo de tiempo relativamente una cantidad importante de detalles con respecto a lo que yo esperaba conseguir.

Pese a ello, creo que dicha observación (como digo, no tan minuciosa como esperaba) me ha ayudado a desarrollar todas las inteligencias múltiples en función de cada alumno y alumna, de modo que el aprendizaje de contenidos y valores se ha visto fortalecido.

7.2. EVALUACIÓN DE LA PUESTA EN PRÁCTICA

Para esta autoevaluación, voy a dividir la puesta en práctica por sesiones, de modo que el análisis esté más centrado en cada actividad; esto ha sido posible gracias al diario posterior de observaciones que he mencionado líneas antes.

Primera sesión: como mejora a la primera actividad, daría más tiempo, pues he podido notar que la búsqueda de información no es una actividad que tengan muy trabajada, por lo que su interés se ha visto aumentado, queriendo saber más sobre páginas seguras y fiables, así como herramientas digitales básicas para presentar dicha búsqueda. La segunda actividad ha funcionado bastante bien, pues han salido temas como la igualdad de género, derivado de la temática del romance elegido; un punto positivo, pues han sido ellos y ellas los que han comenzado el debate. Además, he podido apreciar que la entonación al inicio no era muy correcta; sin embargo, trabajando primero el romance como poesía han ido mejorando (eso sí, muy poco a poco). En la tercera actividad han actuado con calma, sabiendo diferenciar los momentos; por ello, he decidido dejar la parte

de la exposición de sentimientos como ejercicio opcional para casa. Fueron varios lo que entregaron un dibujo o redacción breve sobre ello.

Segunda sesión: la primera actividad de esta sesión no ha supuesto ninguna dificultad, pues ya habían trabajado anteriormente juegos de palmas; como variación, hemos realizado dos intercambios de parejas una vez habían afianzado el ritmo con la pareja de más confianza. La segunda actividad ha resultado más extensa, pues es una de las actividades en las que más he notado la mejora gracias al trabajo de IM. Algunos han necesitado el vocabulario matemático para comprenderlo, otros el croquis de la pizarra, muchos los puntos rojos que señalan la división del tiempo en el compás ternario y otros la siguiente actividad a través del movimiento. La cuarta actividad creó en ellos mucha expectación al poder tener un instrumento en casa. Para acabar, en una actividad más relajada se vieron inmersos en sus dibujos, a la vez que se animaron a cantar, poco a poco, mejorando la entonación. Para esta actividad cambié el espacio, pues algunos demandaban poder tumbarse en el suelo o moverse tranquilamente por el espacio.

Tercera sesión: en la primera actividad, dejé tiempo para hacer un cambio de instrumentos, de modo que todos y todas trabajasen varias células rítmicas. Además, en los últimos ensayos, ya había varios que se atrevían a cantar al mismo tiempo. La segunda actividad fue más rápida de lo previsto, pues reconocían a la perfección los timbres, así como los ritmos trabajados y las familias de instrumentos. Para terminar, y gracias a lo anterior, tuvimos más tiempo para la evaluación de las actividades, cómo se habían sentido, qué habían aprendido, qué hubieran cambiado para aprender mejor... Fue una actividad en la que casi todos tuvieron una participación excelente (una minoría sigue reprimiéndose si la participación no es obligatoria).

7.3. RESULTADOS

En lo que se refiere a la hipótesis inicial de este trabajo, teniendo en cuenta que ha sido valorada mediante tablas de observación y calificación con una baremación de 1 a 5 para cada alumno y alumna, recopilando los datos en dos únicas tablas de la media, por un lado de la clase de 4º A con una metodología basada en la teoría IM (Tabla 8), y por otro de la clase de 4º B, basada en el método del maestro habitual (Tabla 9), se puede

considerar una diferencia de resultados a favor de la metodología inspirada en la teoría de las inteligencias múltiples.

Tabla 8. Calificación media de 4ªA baremada de 1 a 5

CRITERIOS	1	2	3	4	5
1. Analiza y describe oralmente y por escrito la estructura de canciones y fragmentos musicales escuchados en el aula.					X
2. Canta e interpreta canciones de manera individual y en grupo afinando y articulando.			X		
3. Muestra una actitud de respeto y confianza cuando interpreta.					X
4. Conoce el nombre de instrumentos que le son mostrados físicamente o por medio de imágenes.			X		
5. Clasifica los instrumentos musicales por familias y subfamilias.				X	
6. Distingue el ritmo, tempo, melodía, timbre, dinámica y carácter en una obra o fragmento musical.			X		
7. Lee partituras sencillas utilizando las notas de la escala pentatónica de do y las figuras blanca, negra y corchea.					X
8. Busca en diferentes fuentes de información acontecimientos en la historia de la música, compositores e intérpretes.					X
9. Conoce y describe diferentes oficios y actividades relacionadas con la música.					X
10. Expresa mediante el cuerpo un mensaje musical.				X	
11. Participa en clase respetando los turnos de palabra.				X	
12. Respeta las opiniones y sentimientos del resto de compañeros.					X
13. Muestra una actitud positiva respecto a su aprendizaje.				X	
14. Manifiesta una evolución positiva en su aprendizaje y como persona.				X	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 9. Calificación media de 4ºB baremada de 1 a 5

CRITERIOS	1	2	3	4	5
1. Analiza y describe oralmente y por escrito la estructura de canciones y fragmentos musicales escuchados en el aula.					X
2. Canta e interpreta canciones de manera individual y en grupo afinando y articulando.		X			
3. Muestra una actitud de respeto y confianza cuando interpreta.				X	
4. Conoce el nombre de instrumentos que le son mostrados físicamente o por medio de imágenes.			X		
5. Clasifica los instrumentos musicales por familias y subfamilias.			X		
6. Distingue el ritmo, tempo, melodía, timbre, dinámica y carácter en una obra o fragmento musical.		X			
7. Lee partituras sencillas utilizando las notas de la escala pentatónica de do y las figuras blanca, negra y corchea.			X		
8. Busca en diferentes fuentes de información acontecimientos en la historia de la música, compositores e intérpretes.					X
9. Conoce y describe diferentes oficios y actividades relacionadas con la música.					X
10. Expresa mediante el cuerpo un mensaje musical.				X	
11. Participa en clase respetando los turnos de palabra.			X		
12. Respeta las opiniones y sentimientos del resto de compañeros.				X	
13. Muestra una actitud positiva respecto a su aprendizaje.			X		
14. Manifiesta una evolución positiva en su aprendizaje y como persona.				X	

Fuente: elaboración propia.

Las tablas corresponden, como digo, a las medias de la evaluación y calificación de una y otra clase, por lo que los ítems coinciden con los criterios a evaluar programados. Es necesario considerar que la evaluación y calificación baremada de 1 a 5 de cada alumno y alumna ha sido realizada junto con mi tutor de prácticas, puesto que con la unión de dos opiniones y calificaciones considero más fiables los resultados.

Por otro lado, dejando a un lado la objetividad de las tablas anteriores, ambos consideramos que la metodología basada en la teoría IM se centra totalmente en el proceso, por lo que la evaluación del alumnado necesariamente ha de ser continua y global. Realmente es una idea que favorece a los alumnos y alumnas pues, al final, las calificaciones de uno y otro grupo no distan tanto como la diferencia individual de los aprendizajes y valores adquiridos en el aula y los sentimientos percibidos.

Tras la actividad de evaluación de la última sesión, nos dimos cuenta de que verdaderamente los niños y niñas con la inteligencia musical hasta ese momento poco desarrollada, han sido capaces de superarse en cuanto a calificación, pero también en cuanto a tranquilidad y confianza en su propio aprendizaje, pues naturalmente les ha resultado un aprendizaje más cómodo. Después de todo, ambas clases llegaron a los mínimos exigidos por el currículo y a la consecución de los objetivos, pero los alumnos y alumnas que han trabajado con IM han sentido un proceso más motivador, lo que ha supuesto una mayor implicación por su parte.

8. ANÁLISIS DEL ALCANCE DEL TRABAJO. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

8.1. CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta que la intención principal de este Trabajo Fin de Grado y su consecuente puesta en práctica en el aula era investigar y demostrar los beneficios de la teoría de las inteligencias múltiples, se puede afirmar que esta intención ha sido cumplida.

En este sentido, se ha conseguido comprobar que, dándole la importancia necesaria al proceso, y el protagonismo ineludible a cada niño y niña en su propio aprendizaje, así como el de la Educación Musical en la escuela, es más sostenible el proceso de aprendizaje, es decir, la asimilación y comprensión de contenidos musicales y de valores sociales, pero también de la actitud ante su propio aprendizaje. El logro de este trabajo es, en definitiva, que los alumnos y alumnas individualmente hayan sido capaces de comprender y asimilar los contenidos y valores durante el proceso de

enseñanza-aprendizaje a través de IM con una motivación y una confianza en sí mismos mayor que a través de un método más tradicional.

Así, partiendo de las consideraciones teóricas iniciales sobre la teoría de las inteligencias múltiples, la Educación Musical y la relación que puede existir entre estos dos conceptos, considero que este Trabajo Fin de Grado ha contribuido a la confirmación de la hipótesis que inicialmente habíamos marcado, pudiendo entonces afirmar que trabajar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación Musical con un enfoque inspirado en las inteligencias múltiples mejora el aprendizaje personal de cada alumno y alumna, así como su motivación hacia su propio aprendizaje. Concretamente, hemos podido observar los beneficios de trabajar a través de inteligencias múltiples tanto para el alumnado como para el valor de la Educación Musical. En cuanto al grado de consecución de los objetivos de nuestro TFG:

- *Profundizar en el conocimiento de la teoría de las inteligencias múltiples a través de una investigación teórica minuciosa.*

En este sentido, este objetivo ha sido conseguido gracias a las investigaciones de Gardner (2010) o Armstrong (2006), entre otros, que, a su vez, tienen un fundamento sólido que se ha visto reflejado en cómo ha resultado la propuesta de intervención en el aula, pues gracias a dicha investigación teórica inicial, ha sido posible la creación de la propuesta de intervención.

- *Conocer, valorar y concienciar sobre el grado de importancia que debiera tener la Educación Musical en la escuela y los beneficios que esta puede aportar al desarrollo integral del alumnado de Educación Primaria gracias a una investigación bibliográfica,*

El análisis del currículo de Educación Primaria, tanto estatal (MECD, 2013, 2014) como el de la Comunidad Autónoma en la que se ha llevado a cabo la propuesta (Gobierno de la Rioja, 2014), ha sido un elemento clave a la hora de perseguir este objetivo, puesto que, en ellos, la Educación Musical no tiene la importancia que considerábamos necesaria. Por ello, este objetivo se ha visto desarrollado gracias, entre otras, a las investigaciones y afirmaciones de Aróstegui (2014) o Carabias (2015), fundamentales también a la hora de plasmar esa metodología en el aula.

- *Diseñar y llevar a cabo una propuesta de intervención que vincule la Educación Musical con la teoría de las inteligencias múltiples, basada en los contenidos que el*

currículo establece, con un enfoque innovador y personalista, poniendo en práctica la investigación teórica.

Además de conseguir este objetivo, que como hemos mencionado en la consecución de los dos objetivos anteriores ha sido gracias a las investigaciones teóricas citadas, hemos podido descubrir que la teoría IM es un gran apoyo para la consecución de contenidos y valores transversales, y no solo para los propios de la materia que se trabaja. Además, como hemos podido comprobar en los resultados, este modo de trabajo se centra en el proceso, por lo que la evaluación del alumnado ha necesitado ser continua y global, favoreciendo, así, la innovación y el personalismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- *Despertar el interés por la música en cada alumno y alumna a través de la creación y aplicación de actividades con un enfoque inspirado en las inteligencias múltiples como herramientas útiles para la Educación Musical en Educación Primaria.*

Del anterior objetivo concluimos que, gracias a la puesta en práctica de la propuesta de intervención, se ha conseguido la motivación y la curiosidad por parte del alumnado, viéndose también reflejados los beneficios de la música en educación que comentábamos líneas antes. Ello conlleva una mayor valoración de esta materia por parte del alumnado, pues suele verse infravalorada por el horario lectivo escaso, el resto de los maestros y, como hemos podido comprobar, por la propia legislación educativa. Del mismo modo, hemos comentado en los resultados que esto se ha confirmado por el propio alumnado en la última actividad, donde se evaluaba con ellos y ellas la propuesta: los resultados en cuanto a calificación no han distado tanto entre el grupo experimental y el grupo base como la diferencia individual de los aprendizajes, los sentimientos percibidos y los valores adquiridos.

- *Sensibilizar a los docentes sobre la necesidad de renovar su práctica educativa en pro de mejorar la calidad del aprendizaje, así como la motivación por parte del alumnado hacia el mismo.*

Este objetivo queda en manos de los lectores de este Trabajo Fin de Grado, pues a los maestros y maestras que me han aportado a lo largo de la realización y desarrollo del mismo, considero que les ha marcado este modo de trabajo.

8.2. LIMITACIONES Y OPORTUNIDADES

Creo que en lo que a las inteligencias múltiples en el aula se refiere, queda mucho por aportar. Se podría seguir trabajando e investigando sobre la puesta en práctica en la Educación Musical o, en su defecto, en cualquier otro área. Así, este trabajo podría alcanzar mayores cotas, como trabajar esta metodología durante un curso entero, buscando no sólo la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje, sino también la importancia que merece la Educación Musical en la escuela, o poder actuar con IM sobre todas las áreas de conocimiento y, con ello, en todos los ámbitos del proceso educativo del alumnado.

Sin embargo, considero que la mayor limitación de esta teoría de IM y su puesta en práctica es el desconocimiento de esta por parte de los docentes y centros, así como el menosprecio, cada vez mayor, por parte de la legislación educativa a la Educación Musical. En rangos menos generales, la mayor limitación ha sido no disponer de más horario lectivo en las clases de Educación Musical, pues de ese modo hubiera podido predisponer al alumnado acerca de esta teoría IM, así como hacer una comparativa más desarrollada, quiero decir, habiendo hecho controles de conocimiento (también basados en las IM) antes y después de la intervención.

Personalmente, este trabajo ha supuesto una ampliación de conocimientos, no sólo para mi formación, sino también para mis inteligencias propias, y cómo evaluarlas y trabajarlas para poder dar un paso más en aquellas habilidades escondidas y fortalecer las que consideraba más desarrolladas. Por otro lado, como docente, además de ir llenando ese botiquín educativo del que hablaba Aróstegui (2014) con un método basado en la teoría IM, esta investigación me ha servido para afirmar que el trabajo en el aula, aunque no siempre sea sencillo y conlleve una gran dedicación antes y después de una sesión en el aula, es algo que realmente me llena y por lo que quiero luchar en mi presente y futuro. Además, poder comprobar que muchos autores defienden los valores que la Educación Musical aporta al alumnado en el colegio, ha sido de gran apoyo para seguir defendiendo dichos beneficios musicales.

Por todo lo expuesto, y para concluir, invito a todos los apasionados de la Educación que estén buscando metodologías que favorezcan a los protagonistas del aprendizaje, a que pongan en práctica, en mayor o menor grado, independientemente de la asignatura que enseñen, esta teoría IM. Así como a los maestros y maestras de

Educación Musical a que nunca olviden que esta materia es necesaria y beneficiosa en la educación y la vida del alumnado y que, a pesar de las trabas provenientes de la legislación o del propio colegio, si conseguimos que el alumnado sí sea consciente de ello, tenemos un poco de futuro ganado.

REFERENCIAS

- Acebes, A. y Carabias, D. (coord.). (2017). *Educación Musical: eje del cambio educativo*. Almería: Procompal.
- Anita. (7 abril 2008). *Métodos activos*. [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://metodosactivosupt.blogspot.com/2008/04/1-subtema.html>
- Armstrong, T. (2006). *Inteligencias múltiples en el aula: guía para educadores*. Barcelona: Paidós Educador.
- Armstrong, T. (2008). *Eres más listo de lo que crees: una guía para niños sobre las inteligencias múltiples*. Barcelona: Ediciones Oniro.
- Aróstegui, J. L. (2014). *La música en Educación Primaria. Manual de formación del profesorado*. Madrid: Dairea Ediciones.
- Betancourt, J. (2000, 12 de febrero). Creatividad en la Educación: Educación para transformar. *Revista Psicología Científica.com*. Recuperado de <http://www.psicologiacientifica.com/creatividad-en-educacion/>
- Bogdan, R. y Taylor, S. J. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Carabias, D. (2015). *La formación inicial continua del maestro de educación artística en España y Latinoamérica* [Tesis doctoral]. Universidad de Valladolid, Segovia.
- Cooper, C. L. (ed.). (1975). *Theories of Group Process*. Londres: John Wiley.
- Díaz, M. (2007). Howard Gardner. En *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical: Una selección de autores relevantes* (pp. 161-171). Barcelona: Graó.
- Díaz, M., y Giráldez, A. (2007). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical: Una selección de autores relevantes*. Barcelona: Graó.
- Domínguez, M^a. B. y de Lara, J. (2017). La labor de COAEM en la defensa de la Educación Musical. Estado actual de la Educación Musical en la Enseñanza General en España. En *Educación Musical: eje del cambio educativo* (pp. 47-69). Almería: Procompal.

- Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Escamilla, A. (2015). *Proyectos para desarrollar inteligencias múltiples y competencias clave*. Barcelona: Graó.
- Fidalgo, A. (2007, 12 de noviembre). *El método de Kolb, el “gran desconocido”*. [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://innovacioneducativa.wordpress.com/2007/11/12/el-metodo-de-kolb-el-gran-desconocido/>
- Frega, A. L. (2008). Creatividad y Educación Musical. *Creatividad y Sociedad*, (13), 11-13. Recuperado de <http://creatividadysociedad.com/articulos/13/Creatividad%20y%20Sociedad.%20Creatividad%20y%20Educacion%20Musical.pdf>
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2010). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2011). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gobierno de La Rioja. (2014). Decreto 24/2014, de 13 de junio, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de La Rioja. Publicado en *BOR* de 16 de junio de 2014. La Rioja.
- Gómez, S. (2009). Inteligencias Múltiples. Pliego Nº 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8 y 9. *Revista Padres y Maestros* (322, 323, 324, 325, 326, 327, 330, 331 y 332). Recuperados de <http://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/1414/1210>
<http://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/1399/1198>
<http://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/1384/1185>
<http://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/1354/1159>
<http://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/1314/1122>
<http://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/1255/1070>
<http://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/1241/1055>
<http://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/1227/1044>

- Kabalevsky, D. B. y UNESCO. (1988). *Un compositor habla de la educación musical*. Barcelona: Teide.
- Kolb, D. A. y Fry, R. (1975). Experiential learning theory and learning experiences in liberal arts education. En C. L. Cooper. (Ed.), *Theories of Group Processes* (pp. 79-92). Londres: John Wiley. Recuperado de <https://digitalcommons.unomaha.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1123&context=slceslgen>
- Lario, M. (Coord.). (2007). *Medios de comunicación e inmigración*. Murcia: CAM-Obra Social.
- Lines, D. (2009). *La educación musical para el nuevo milenio: el futuro de la teoría y práctica de la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- López, C. (2011). Instrumental Orff. En *Artemus Cooperativa*. Recuperado de <http://www.artemus.coop/portfolio/neogart/>
- Luca, S. (2004). El docente y las inteligencias múltiples. En *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(1), 1-12. Recuperado de <http://rieoei.org/deloslectores/616Luca.PDF>
- Macha, R. (2004). Las inteligencias múltiples. *ILCE*, 1-12. Recuperado de: http://investigacion.ilce.edu.mx/panel_control/doc/Las_inteligencias_multiples.pdf
- MECD. (2013) Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Publicado en *BOE* de 10 de diciembre de 2013. España.
- MECD. (2014). Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Publicado en *BOE* de 1 de marzo de 2014. España.
- Punch, K. (2003). *Introduction to Social Research: Quantitative and Qualitative*. London: Sage.
- Ridao, S. (2007). Inmigración y Educación. A propósito de su representación discursiva. En M. Lario (Ed.), *Medios de comunicación e inmigración* (pp. 215-236). Murcia: CAM-Obra Social.

- Sancho, C. y Grau, R. (2012). Las inteligencias múltiples en el aula de educación infantil. *Actas del I Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa*. (21-23 de noviembre de 2012) (pp. 357-365). Recuperado de https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjouaHCpsfLAhWHvQ8KHbrrBFgQFggiMAA&url=https%3A%2F%2Fwww.upo.es%2Focs%2Findex.php%2Finnovagogia2012%2Finnovagogia2012%2Fpaper%2Fdownload%2F36%2F38&usg=AFQjCNHVxxrHxqxsIrP3Nk8Mb9opuMxHQ&sig2=pkdFaU_RNJW29hJ4p9IyWA&cad=rja
- Santiago, R. (2015, 1 de septiembre). *¿Sabes lo que es el ciclo de Kolb?* [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://www.theflippedclassroom.es/sabes-lo-que-es-el-ciclo-de-kolb/>
- Schuttleworth, M. (2008, agosto, 13). Diseño Cuasi-Experimental. *Explorable.com*. Recuperado de: <https://explorable.com/es/disenio-cuasi-experimental>
- Skorton, D. J. (2009, enero, 28). The Arts Are Essential Cornell University's president on why teaching creativity in schools is not a luxury. *Edutopia*. Recuperado de www.edutopia.org/arts-education-humanities-creativity
- Torrance, E. P. y Myers, R. E. (1976). *La enseñanza creativa*. Madrid: Santillana.
- UNESCO. (1997). *Declaración final del Congreso Mundial sobre la Condición del Artista*. París: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001090/109018e.pdf>

ANEXOS

ANEXO 1. CARACTERÍSTICAS EVOLUTIVAS GENERALES DE UN NIÑO O NIÑA DE CUARTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Los niños y niñas de ocho a diez años tienen como características evolutivas básicas:

- Algún autor lo ha denominado como “edad de oro de la infancia”, ya que es un periodo evolutivo extraordinariamente estable. Son niños sin grandes conflictos evolutivos, tranquilos; les gusta jugar y relacionarse con sus compañeros; son fáciles de estimular: todo les interesa; su relación con los profesores no presenta dificultades: obedecen y colaboran en cuanto se les propone.
- Continúan en el estadio de operaciones concretas, lo que les obliga a manipular para alcanzar los conceptos que se proponen y que van aumentando en complejidad.
- Se vuelcan hacia la realidad exterior, y muestran una extraordinaria curiosidad y afán por participar de todo lo que les rodea.
- Manejan con soltura los símbolos (letras, números, dibujos, gráficos...), lo que facilita y permite desarrollar sus aprendizajes, cada vez más abstractos.
- Utilizan, en muchas ocasiones, más la memoria que la inteligencia para aprender, por lo que es conveniente favorecer las situaciones de experimentación y manipulación, de manera que adquieran realmente nuevos esquemas y formas de relacionar los aprendizajes anteriores
- En el ámbito lingüístico, comprenden el sentido de las palabras abstractas y de nexos complejos, utilizando diferentes tipos de conjunciones correctamente.
- Tienen adquirida una cierta experiencia de la vida y las costumbres habituales, lo que les permite distinguir lo incoherente, lo ridículo, lo absurdo..., y, por ello, captan el humor de las situaciones reales, las narraciones, los chistes...
- Son capaces de elaborar un espacio objetivo, desligado de la relación directa con ellos mismos.
- Progresan ostensiblemente en su dominio de la lectura, escritura y cálculo, aunque todavía tienen dificultades para la ortografía y el análisis de las categorías gramaticales.
- Se independizan progresivamente de los adultos, tanto para buscarse sus propios juegos y diversiones, como para “salir de apuros” de modo autónomo. Esto lleva a una mayor autonomía en la relación con sus padres y educadores.

- Comienzan a abandonar la moral familiar y a elaborar progresivamente una moral más autónoma y razonada
- Tienen una gran vitalidad: juegan, se pelean, hablan, se entusiasman, compiten... desbordan actividad física, mental y social.
- Manifiestan gran interés por lo que ocurre fuera de la familia. El compañerismo es típico de estas edades y la pertenencia al grupo es el núcleo vital en torno al cual se desenvuelven sus actividades.
- Disfruta de las actividades escolares y extraescolares, se muestra deseoso de agrandar y la escuela y los compañeros, junto con la vida familiar llevan su vida y sus inquietudes.

Fuente: Ribes, M. (18 de octubre de 2015). Características evolutivas en la Educación Primaria. [Entrada en un blog]. Recuperado de <http://mariloribesoposicionesmaestros.blogspot.com/2015/10/caracteristicas-evolutivas-en-la.html>

ANEXO 2. SESIONES PARA EL GRUPO-CLASE 4º B: PROGRAMACIÓN REALIZADA POR EL TUTOR DE PRÁCTICAS

Primera sesión

1- Contextualizar el Romance (20 minutos): época, temática, juglares, trovadores y goliardos, Camino de Santiago.

2- Diversos romances de la época (20 minutos): para justificar lo anterior, audición y vídeos.

3- Rosalinda (20 minutos): lectura, comentar su temática y vocabulario.

4- Escucha, aprende y canta (20 minutos): introducimos el $\frac{3}{4}$ y recordamos los binarios, figura de la blanca con puntillo, estrofa-estribillo, percusión corporal $\frac{3}{4}$.

Segunda sesión

5- Recordar la clase anterior (20 minutos).

6- Presentar células rítmicas $\frac{3}{4}$ y practicar con pequeña percusión (25 minutos): también recordamos las familias.

7- Comenzamos la instrumentación (30 minutos): disposición, normas (quién y cuándo toca, cambios de posición), grupos (vocal e instrumental), apoyo guitarra.

8- Propuesta de estudio (5 minutos): internet, células rítmicas, vocal.

Tercera sesión

9- Repaso de las sesiones anteriores (15 minutos).

10- Mejora instrumental y vocal (20 minutos).

11- Evaluación (45 minutos): pequeña prueba escrita, examen práctico (individual y grupal).

ANEXO 3. LETRA DEL ROMANCE

ROMANCE DE ROSALINDA		
A las puertas de palacio de una señora de bien, llega un lindo caballero corriendo a todo correr.	- ¿Son hermosas vuestras hijas? - Como un sol de Dios las tres. - Decidme, ¿cómo se llaman?, si en ello gusto tenéis.	- Lindas son las dos que veo, lindas son como un clavel, pero más linda será la que no se deja ver.
Como el oro es su cabello, como la nieve su tez; sus ojos como dos soles y su voz como la miel.	- La mayor se llama Elena, y la segunda Isabel, y la más pequeña de ellas Rosalinda la nombré.	A la puerta de palacio de una señora de bien, llegan siete caballeros, siete semanas después.
Dame la mano, dame la mano y la flor, que te doy mi amor.	Dame la mano, dame la mano y la flor, que te doy mi amor.	Dame la mano, dame la mano y la flor, que te doy mi amor.
- Dios os guarde, mi señora. - Caballero a vos también. - Ofrecedme un vaso de agua que vengo muerto de sed.	- Decid a todas que salgan, que las quiero conocer. - La mayor y la mediana al punto aquí las tendréis.	- Preguntadme, caballeros, yo os sabré responder. - Tres hijas como tres rosas, nos han dicho que tenéis.
- Tan fresca como la nieve, caballero, os la daré, que la cogieron mis hijas al punto de amanecer.	- Rosalinda, caballero, os ruego la perdonéis: por vergüenza y cobardía no quiere dejarse ver.	La más pequeña de todas sin temor nos la entreguéis, que en los palacios reales va a casarse con el rey.
Dame la mano, dame la mano y la flor, que te doy mi amor.	Dame la mano, dame la mano y la flor, que te doy mi amor.	Dame la mano, dame la mano y la flor, que te doy mi amor.

Figura 3. Letra del romance de Rosalinda.

Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 4. CÉLULAS RÍTMICAS DEL ROMANCE PARA PODER ENSAYAR EN CASA

ROMANCE DE ROSALINDA FORMA: (A B) x6

The figure shows four staves of rhythmic notation for Claves, Triángulo, Sonajas, and Panderero. Each staff begins with a triplet of eighth notes (marked '3'). Section A (measures 1-8) features a sequence of eighth and quarter notes. Section B (measures 9-12) features a sequence of quarter notes. The notation includes repeat signs and multi-measure rests (x8 and x4).

Figura 4. Células rítmicas.

Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 5. PARTITURA Y PLACAS DE XILÓFONO/ METALÓFONO PARA PODER ENSAYAR EN CASA

ROMANCE DE ROSALINDA FORMA: (A B) x6

The figure shows three staves of musical notation for xylophone or metallophone. The music is in 3/4 time. Section A (measures 1-8) starts with a treble clef and a 3/4 time signature, featuring a sequence of eighth and quarter notes. Section B (measures 9-12) continues the sequence with quarter notes. The notation includes repeat signs and multi-measure rests (x8 and x4).

Figura 5. Partitura para instrumentos de placas.

Fuente: Elaboración propia.



Figura 6. Placas para ensayar en casa.

Fuente: Elaboración propia.