



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

**GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA:
MENCIÓN EN EDUCACIÓN MUSICAL**

TRABAJO FIN DE GRADO

*EL APRENDIZAJE COMPETENCIAL EN EDUCACIÓN
PRIMARIA. UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN EL
ÁREA DE MÚSICA A TRAVÉS DE LOS PAISAJES
SONOROS.*



**Facultad de Educación
de Segovia**

**Autor: Enrique Salgado San José
Tutora académica: Dra. Inés María Monreal Guerrero**

RESUMEN

El Trabajo de Fin de Grado que presentamos a continuación busca abordar el aprendizaje de la música a través de un enfoque competencial en Educación Primaria. Para lograrlo, se ha llevado a cabo una revisión de la literatura relacionada con el tema, considerando especialmente el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, que establece la ordenación y las enseñanzas mínimas para la Educación Primaria, así como el Decreto 38/2022 de Castilla y León, por el que se ordena el currículo de Educación Primaria para dicha comunidad. Se han diseñado y llevado a cabo una situación de aprendizaje en seis sesiones con un grupo de quinto de Educación Primaria en un colegio público de Castilla y León. Además, se emplearon diversas herramientas para recopilar datos e información sobre la propuesta presentada, concluyendo a través de los resultados obtenidos que la enseñanza basada en competencias en un aula de Educación Primaria es factible y deseable, corroborando el papel de la música como elemento transversal e integrador que permite además el desarrollo de habilidades por parte del alumnado, así como la adquisición de competencias.

Palabras clave: Educación Primaria, competencias clave, educación competencial, situación de aprendizaje.

ABSTRACT

The Final Degree Project presented below seeks to address the learning of music through a competency approach in Primary Education. To achieve this, a review of the literature related to the subject has been carried out, considering especially the Royal Decree 157/2022, of March 1, which establishes the organization and minimum teachings for Primary Education, as well as the Decree 38/2022 of Castilla y León, which regulates the curriculum of Primary Education for that community. A learning situation was designed and carried out in six sessions with a group of fifth grade students in a public school in Castilla y León. In addition, various tools were used to collect data and information on the proposal presented, concluding through the results obtained that teaching based on competencies in a Primary Education classroom is feasible and desirable, corroborating the role of music as a transversal and integrating element that also allows the development of skills by the students, as well as the acquisition of skills.

Key words: Primary education, key skills, competency education, learning situation.

Índice

1. Introducción	6
2. Objetivos	6
3. Justificación.....	7
3.1. Relación con las competencias del título	8
4. Fundamentación Teórica	9
4.1. Competencias	9
4.1.1. <i>Antecedentes</i>	9
4.1.2. <i>La competencia como concepto</i>	11
4.1.3. <i>Las competencias en el currículo de Educación Primaria</i>	12
4.2. La Música	14
4.2.1. <i>La educación musical en Educación Primaria</i>	14
4.2.2. <i>Las competencias en la Educación Musical</i>	16
5. Propuesta De Intervención	20
5.1. Introducción	20
5.2. Características del centro	20
5.3. Características del Aula.....	21
5.4. Características de los Alumnos	22
5.4.1. <i>Características psicoevolutivas de los alumnos con respecto a la Educación Primaria</i> 22	
5.4.2. <i>Alumnos con necesidades educativas especiales</i>	24
5.5. Diseño de la Situación de aprendizaje.....	24
5.6. Competencias Clave	25
5.7. Objetivos de Etapa y Saberes Básicos.....	27
5.8. Metodología	29
5.8.1. <i>Principios pedagógicos</i>	29

5.8.2.	<i>Metodología de la SA</i>	31
5.9.	Temporalización	32
5.10.	Recursos	33
5.11.	Actividades.....	33
5.12.	Evaluación.....	39
5.13.	Resultados y discusión	42
6.	Conclusiones	45
6.1.	Limitaciones	46
6.2.	Propuestas de futuro	46
7.	Referencias	48
8.	Anexos.....	54

Índice de tablas

Tabla 1.	Competencias clave y contribución de la música para su adquisición.....	17
Tabla 2.	Temporalización de la situación de aprendizaje	32
Tabla 3.	Tabla resumen de las sesiones y actividades de la SA	33

Índice de figuras

Figura 1.	Fotografías del aula de referencia.....	21
-----------	---	----

Índice de anexos

A.	Vídeo del aparato auditivo.....	54
B.	Infografía “el sonido y las vibraciones”	54
C.	Actividad interactiva.....	55
D.	Rutina de pensamiento “veo, pienso, me pregunto”.	55

E. Técnica cooperativa	55
F. Tutorial	56
G. Escala de autoevaluación proceso 1.	56
H. Ficha para la realización del mapa	56
I. Ejemplo de mapa sonoro.....	57
J. Rutina de pensamiento “Zoom in”	57
K. Web de sounds of the world	58
L. Sitio web del Timber Festival	58
M. Sitio webb de Audiomapa.....	58
M. Observación de paseo sonoro	58
N. Escala de autoevaluación proceso 2.	58
Ñ. Imágenes sonoras	59
O. Vídeo “El sonido en el lenguaje cinematográfico”	60
P. Banco multimedia del INTEF	60
Q. Rúbrica final paisajes sonoros	60
R. Diana de autoevaluación del trabajo cooperativo.....	62
S. Plantilla de autoevaluación docente	63
T. Resultados	64

1. Introducción

Con el trabajo de Final de Grado que se expone a continuación pretendemos mostrar cómo se lleva a cabo el aprendizaje por competencias en Educación Primaria desde el punto de la Educación Musical, utilizando como vehículo los paisajes sonoros, siendo ésta como eje vertebrador para la adquisición de alguna de dichas competencias. En el Trabajo Fin de Grado se utiliza como base normativa la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Del mismo modo centramos nuestra situación de aprendizaje en el ámbito educativo de Castilla y León, por lo que estará vinculada con el Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León.

El texto se estructura en diversos apartados que podemos dividir en dos grandes bloques. Por un lado, tenemos una primera parte, donde se presentan los objetivos específicos que se quieren lograr a través de la propuesta. También se expone la justificación, donde se hace referencia a las motivaciones para la elección de la temática del presente TFG. Por último, la fundamentación teórica, a través de la cual se aporta información sobre el tema del trabajo a través de diversos autores.

Por otro lado, se presenta la segunda parte del documento, una propuesta de intervención a través de una situación de aprendizaje (en adelante, SA), que se ha llevado a cabo en un colegio público del municipio de Segovia. En dicha propuesta se refleja la contextualización, temporalización, justificación, relación competencial, las actividades y la evaluación de la misma, así como se presentan los resultados de la puesta en práctica de la SA.

2. Objetivos

El objetivo principal que se plantea el presente Trabajo de Fin de Grado es lograr la adquisición de las competencias clave a través de las competencias específicas que hemos seleccionado (la 3 y la 4) para el alumnado de quinto curso de Educación Primaria a través de la música, y que de esta forma se configure el perfil de salida del alumnado para finalizar la etapa. De este gran objetivo se derivan los siguientes objetivos específicos, que señalan las metas que se pretenden conseguir a través del presente documento. Estos objetivos atienden a todos los aspectos de la Educación Musical que se han desarrollado en nuestra situación de aprendizaje, y son los siguientes:

1. Conocer y ampliar el conocimiento teórico acerca del aprendizaje competencial en música y su aplicación didáctica, a través de investigaciones científicas.

2. Utilizar la música como elemento transversal y vertebrador para la adquisición de las competencias clave en Educación Primaria a través del desarrollo de una situación de aprendizaje y sus fases: diseño, desarrollo, puesta en práctica, análisis y reflexión.

3. Justificación

En este apartado vamos a justificar la elección del tema del presente trabajo.

La música, tal y como afirma Juan Bautista Romero Carmona (2009), es un hecho cultural y artístico, y no únicamente porque corresponda a sensibilidades más o menos refinadas, sino porque se inserta en los distintos ámbitos y situaciones de la vida del hombre y la mujer. Así, forma parte de los diferentes tipos de sociedades creadas y conformadas por él (Green, 2003). Es un lenguaje más, conocido por todos los miembros de una misma comunidad y con rasgos asimilables para el resto.

Hoy en día, nos encontramos inmersos en una sociedad digital caracterizada por cambios constantes. Según la UNESCO (2017), la globalización, las variaciones ambientales y las crisis económicas y financieras están generando transformaciones sociales significativas. Ante este panorama, se requieren soluciones innovadoras que salvaguarden los valores universales, como la paz y la dignidad humana.

En nuestro contexto cultural más próximo se ha experimentado un interés creciente en la educación por la música, no solo en España sino en el resto de Europa. Tanto práctica como teóricamente, la experiencia musical adquiere relevancia no sólo por ser un fragmento del patrimonio artístico-cultural que hay que transmitir y recrear, sino además por ser un potente instrumento de formación que incide en el proceso de construcción del mundo personal propio (Rodríguez, 2012).

En otro sentido, nuestra labor docente está encaminada a ofrecer a los alumnos las posibilidades sonoras y expresivas de la música, independientemente de sus cualidades musicales, en un proceso bilateral de enseñanza-aprendizaje, buscando del mismo modo una formación íntegra para nuestro alumnado (Willems, 1981). Tal y como afirma la pedagoga

Violeta Hemsy de Gainza (1977), “en la educación musical, como en la vida misma, siempre hay algo nuevo que insertar en nuestra experiencia y algo conocido que agregar en nuestra conciencia”. (p. 31)

3.1. Relación con las competencias del título

La legitimidad académica de este trabajo se respalda en el Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, que establece la organización de las enseñanzas universitarias y el procedimiento para garantizar su calidad. Este decreto dictamina que los programas oficiales de Grado deben culminar con la elaboración de un Trabajo de Fin de Grado, cuyo propósito es que el estudiante demuestre su dominio y aplicación de los conocimientos, competencias y habilidades inherentes al título universitario oficial.

En el caso específico de la Universidad de Valladolid, la implementación de este Real Decreto se detalla en la Resolución del 11 de abril de 2013, emitida por el Rector de dicha institución, la cual dispone las normativas para la elaboración y evaluación del Trabajo de Fin de Grado.

Considerando las competencias asociadas al título de Educación Primaria, se han abordado de manera específica las siguientes:

- Conocer y comprender las características del alumnado de primaria, sus procesos de aprendizaje y el desarrollo de su personalidad, en contextos familiares sociales y escolares.
- Conocer, valorar y reflexionar sobre los problemas y exigencias que plantea la heterogeneidad en las aulas, así como saber planificar prácticas, medidas, programas y acciones que faciliten la atención a la diversidad del alumnado.
- Conocer en profundidad los fundamentos y principios generales de la etapa de primaria, así como diseñar y evaluar diferentes proyectos e innovaciones, dominando estrategias metodológicas activas y utilizando diversidad de recursos.
- Conocer la organización de los colegios de Educación primaria, los elementos normativos y legislativos que regulan estos centros, desarrollando la habilidad para trabajar en equipo y definir proyectos educativos de centro.
- Seleccionar y utilizar en las aulas las tecnologías de la información y la comunicación que contribuyan a los aprendizajes del alumnado, consiguiendo

habilidades de comunicación a través de Internet y del trabajo colaborativo a través de espacios virtuales.

- Gestionar procesos de enseñanza-aprendizaje en los ámbitos de la educación musical, plástica y visual que promuevan actitudes positivas y creativas encaminadas a una participación activa y permanente en dichas formas de expresión artística.

4. Fundamentación Teórica

4.1. Competencias

4.1.1. *Antecedentes*

En los últimos tiempos, los estudios científicos dedicados a la educación y formación musical han experimentado un crecimiento significativo (López y Matos, 2011). En el ámbito educativo, el enfoque competencial viene ocupando un espacio cada vez más grande, siendo cada vez de mayor relevancia (Horch, 2008). En el siglo XXI, tanto en el contexto europeo como en el marco educativo español, se ha ido adoptando progresivamente el modelo competencial, en sintonía con las transformaciones que caracterizan a nuestra sociedad. Este enfoque se considera apropiado y pertinente tanto en la educación general como en la formación profesional y en las políticas educativas. Con este enfoque, el objetivo es preparar a las personas para su integración efectiva en el ámbito laboral y social de la manera más adecuada, integral y completa posible. Esto marca un cambio significativo frente a un modelo educativo anterior en el que predominaba la memorización y retención de datos (Rychen y Simone, 2006).

Tanto la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, que modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), como el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, que establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, conceden una gran importancia al enfoque competencial, con 162 menciones del término y una implementación basada en competencias. En los últimos tiempos, el concepto de competencia se ha arraigado y ha adquirido un destacado protagonismo en el ámbito educativo español (De la Ossa, 2023).

La UNESCO estableció en 1996 los principios precursores de la aplicación de la enseñanza basada en competencias al identificar los pilares básicos de una educación permanente para el Siglo XXI, consistentes en «aprender a conocer», «aprender a hacer», «aprender a ser» y «aprender a convivir». De igual forma, desde el año 2000 las orientaciones

de la Unión Europea insisten en la necesidad de la adquisición de las competencias clave por parte de la ciudadanía como condición indispensable para lograr que los individuos alcancen un pleno desarrollo personal, social y profesional que se ajuste a las demandas de un mundo globalizado y haga posible el desarrollo económico, vinculado al conocimiento (Sánchez y Ballester, 2011). A lo largo de estos años, otras organizaciones de ámbito internacional, como la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) plantea que el éxito en la vida de un estudiante depende de la adquisición de un rango amplio de competencias. El Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo, 2003) promovido por esta organización define competencia como «la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada». La competencia «supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz» (p. 7). Las competencias, por tanto, se conceptualizan como un «saber hacer» que se aplica a una diversidad de contextos académicos, sociales y profesionales (Martínez, 2014).

La Recomendación 2006/962/EC, del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, insta a los Estados miembros a «desarrollar la oferta de competencias clave». Se delimita la definición de competencia, entendida como una combinación de conocimientos, capacidades, o destrezas, y actitudes adecuadas al contexto (López y Manso, 2013). Se considera que las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo (Egido, 2011). Esto se apuntala con la Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente.

Así pues, el conocimiento competencial integra un conocimiento de base conceptual: conceptos, principios, teorías, datos y hechos (conocimiento declarativo-saber decir); un conocimiento relativo a las destrezas, referidas tanto a la acción física observable como a la acción mental (conocimiento procedimental-saber hacer); y un tercer componente que tiene una gran influencia social y cultural, y que implica un conjunto de actitudes y valores (saber ser) (Mateo, 2007).

Dado que el aprendizaje basado en competencias se caracteriza por su transversalidad, su dinamismo y su carácter integral, el proceso de enseñanza-aprendizaje competencial debe abordarse desde todas las áreas de conocimiento y por parte de las diversas instancias que

conforman la comunidad educativa, tanto en los ámbitos formales como en los no formales e informales. Su dinamismo se refleja en que las competencias no se adquieren en un determinado momento y permanecen inalterables, sino que implican un proceso de desarrollo mediante el cual los individuos van adquiriendo mayores niveles de desempeño en el uso de estas (Esteve y Gisbert, 2013).

4.1.2. *La competencia como concepto*

La RAE define las competencias como la pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado. El término competencia, como tantos otros, se refiere a entidades psicológicas que inferimos sin ver (inteligencia, habilidad, talento, etc.).

En la utilización cotidiana, ser competente implica dominar una técnica o disciplina, y la competencia se refiere a la habilidad, aptitud o idoneidad para llevar a cabo una acción específica o intervenir en un asunto particular (Real Academia de la Lengua Española, 2001). Poseer competencia o ser competente, por lo tanto, siempre implica realizar una acción específica, tener un dominio técnico y ser pertinente o relevante prácticamente en relación con algo, lo cual se traduce en logros y resultados. Ser competente no está relacionado con estar informado, ser erudito o especializado (Blanco et al., 2015). Ser competente siempre implica una forma de intervención o acción específica en dominios específicos. No hay una “competencia” general. Ser competente no precede a una acción adecuada y efectiva, sino que es equivalente a ella. Cada competencia está vinculada a un ámbito de acción y los logros correspondientes. El término “competencia” está próximo a otros como “inteligencia”, “aprendizaje”, “capacidad”, “conocimiento”, “habilidad” y “aptitud”, entre otros. Sin embargo, cada uno de ellos tiene un significado particular y el descuido en su uso, asumiendo erróneamente su intercambiabilidad, puede llevar a la confusión (Iñesta, 2011).

Tal y como afirma López (2016), la competencia es susceptible de ser adquirida y, por lo tanto, puede ser enseñada considerando su posible desarrollo y logro durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto le confiere un carácter dinámico que permite establecer una progresión en el dominio y desarrollo de la competencia en un contexto temporal o de titulación. De esta manera, se puede considerar que no se trata de habilidades definitivas ni agotadas en sí mismas, sino que se desarrollan de manera continua a medida que cambian las circunstancias de aplicación, y se puede mejorar su eficacia y eficiencia (Mejía y Cruz, 2020). Tiene todo el

sentido afirmar que se puede llegar a ser cada vez más competente en un ámbito en el cual se actúa de manera continua y con el deseo constante de mejora (Casado, 2018).

4.1.3. Las competencias en el currículo de Educación Primaria

En el ámbito educativo, el enfoque competencial ha ido adquiriendo un espacio y relevancia cada vez mayores. En España, la Ley Orgánica 3/2020, de 20 de noviembre, que modifica la Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo (conocida como LOMLOE) de 2020, otorga una considerable importancia a esta implementación. En el siglo XXI, tanto a nivel europeo como español, de manera progresiva y en consonancia con las transformaciones que caracterizan a nuestra sociedad, el modelo competencial se ha establecido como válido y adecuado tanto en la educación general como en la formación profesional y en las políticas educativas (Mateos-Moreno, 2022).

En España, la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), fue la norma que inicialmente introdujo el término competencia, aunque en este contexto se utilizó exclusivamente para referirse a la Formación Profesional. Para la Educación Primaria y Secundaria, se prefirió emplear el término capacidades.

En el currículo actual se distingue entre dos tipos de competencia. Por un lado, tenemos las competencias clave, que se describen como los desempeños esenciales para que los estudiantes puedan avanzar en su formación y enfrentar los desafíos globales y locales. Estas competencias o desempeños determinan el perfil de salida al finalizar la etapa de Educación Primaria (Bara et al., 2022). Por otro lado, tenemos las competencias específicas, que se refieren a los desempeños que los estudiantes deben poder evidenciar en actividades o situaciones que requieran de los conocimientos fundamentales de cada área. Estas competencias específicas sirven como vínculo entre las competencias clave, los conocimientos básicos de las áreas y los criterios de evaluación. Este vínculo se hace patente en el mapa de relaciones competenciales y el mapa de relaciones criterios que distingue el Decreto 38/2022 de Castilla y León.

El Real Decreto 157/2022 recoge las competencias clave, atendiendo a las recomendaciones del Consejo Europeo de 22 de mayo de 2018:

- a) Competencia en comunicación lingüística. La competencia en comunicación lingüística implica interactuar oral, escrita, signada o multimodalmente de manera coherente en diversos contextos y con distintos propósitos. Requiere la movilización consciente de conocimientos, habilidades y actitudes para

comprender, interpretar y valorar críticamente mensajes, evitando manipulación y desinformación. Además, implica la capacidad de comunicarse eficazmente de manera cooperativa, creativa, ética y respetuosa con otras personas.

- b) Competencia plurilingüe. La competencia plurilingüe implica utilizar diversas lenguas de manera efectiva para el aprendizaje y la comunicación, respetando perfiles individuales y fomentando la mediación entre lenguas. Además, integra dimensiones históricas e interculturales para promover el entendimiento y respeto hacia la diversidad lingüística y cultural, contribuyendo así a la convivencia democrática.
- c) Competencia matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería. Se denomina también STEM por sus siglas en inglés, implica comprender el mundo mediante métodos científicos, pensamiento y representación matemáticos, tecnología e ingeniería. Se utiliza para transformar el entorno de manera comprometida, responsable y sostenible.
- d) Competencia digital. La competencia digital implica la utilización segura, saludable, sostenible, crítica y responsable de las tecnologías digitales, tanto para el aprendizaje y el trabajo como para la participación en la sociedad, incluyendo la interacción con estas herramientas.
- e) Competencia personal, social y de aprender a aprender. La competencia personal, social y de aprender a aprender implica reflexión sobre uno mismo, gestión eficaz del tiempo, colaboración constructiva, resiliencia y habilidades para enfrentar la incertidumbre. Además, incluye contribuir al bienestar propio y de los demás, orientarse hacia el futuro, expresar empatía y resolver conflictos en un entorno de apoyo.
- f) Competencia ciudadana. Busca que los estudiantes ejerzan una ciudadanía responsable, participando plenamente en la vida social y cívica con comprensión de estructuras sociales y valores democráticos. Incluye la reflexión crítica sobre problemas éticos y la promoción de un estilo de vida sostenible alineado con los Objetivos de Desarrollo Sostenible.
- g) Competencia emprendedora. Implica adoptar un enfoque vital centrado en aprovechar oportunidades e ideas, empleando conocimientos específicos para generar resultados de valor. Incluye estrategias para identificar necesidades y

oportunidades, analizar y evaluar el entorno, y desarrollar y replantear ideas mediante la imaginación.

- h) Competencia en conciencia y expresión culturales. La competencia en conciencia y expresión culturales implica comprender y respetar la diversidad de expresiones creativas, ideas, opiniones, sentimientos y emociones en diversas culturas y manifestaciones artísticas. Además, implica comprometerse con la comprensión, desarrollo y expresión de las propias ideas, así como con el sentido del lugar y el papel en la sociedad.

4.2. La Música

4.2.1. *La educación musical en Educación Primaria*

Los que dudan del potencial educativo de la música tampoco asumen las corrientes pedagógicas del s. XX y principios del XXI. En ellas, se descubre cómo la música ayuda en el desarrollo armónico e íntegro de la personalidad de los niños a través de la educación, como señala Pascual (2002).

Dentro de la Educación Musical, el objetivo es el de despertar y desarrollar todas y cada una de las facultades humanas. En épocas y civilizaciones pasadas, la música suponía un valor humano prioritario, sobre todo en China, India, Grecia y Roma. En todas ellas, era un arte que ocupaba un lugar importante en el desarrollo integral de las personas (Monmany, 2017).

La Educación Musical aparece en el currículo dentro del área de Educación Artística. Junto con la Educación Física y las áreas lingüísticas, facilitan la comunicación del alumnado consigo mismo, con los demás y con su entorno, usando los códigos verbal, visual, corporal, musical y plástico (Aldeguer y Lavall, 2012).

Además, podemos señalar algunos argumentos a favor de la Educación Musical desde el punto de vista intelectual (Moncada, 2016):

- Desarrolla y perfecciona la capacidad de desenvolvimiento lingüístico del alumno en su doble vertiente: comprensiva y expresiva. Contribuye a la supresión de determinados defectos de pronunciación gracias a la articulación, pronunciación y dicción de palabras.
- Facilita las facultades necesarias para otros aprendizajes: lenguaje, cálculo, lectura y psicomotricidad, entre otros. Le acostumbra a descifrar códigos y signos y a contar mentalmente.

Los elementos fónicos, la notación musical y las matemáticas unen los centros auditivos a los hemisferios cerebrales izquierdo y derecho.

Desde el punto de vista afectivo-social (Zapata, 2011):

- Crea lazos afectivos y de cooperación en la práctica instrumental y vocal, tan necesarios para lograr la integración en el grupo. Esto implica una considerable pérdida de sentimientos de recelo, timidez...
- Actúa como relajamiento para el alumno y viene a romper la seriedad y tensión de otras materias.
- Es un fuerte instrumento de socialización. El canto en coro, por ejemplo, demuestra una necesidad que tiene de cooperar con los otros para lograr una buena interpretación final.
- Facilita las facultades necesarias para otros aprendizajes (lenguaje, cálculo, lectura...) y, por tanto, mejora la autoestima y el crecimiento personal.
- Contribuye al desarrollo de la creatividad como elemento propulsor y directivo del ocio.

La música en Educación Primaria se desenvuelve en una doble vertiente: por un lado, la expresión de sentimientos e ideas y, por otro, la elaboración musical y la percepción o escucha atenta y consciente (Pastor et al., 2018). Ambos aspectos guardan una estrecha interrelación, comparados a lo que en el lenguaje convencional sería el hablar, escuchar y comprender. En el ámbito expresivo, la enseñanza y aprendizaje de la música se realiza mediante tres medios diferentes: la expresión vocal y el canto, la expresión instrumental y la expresión corporal y la danza (Moreno, 1992).

Entre el alumno y la música podemos establecer un puente con dos direcciones complementarias:

- Educación a través de la música: supone la utilización del área como instrumento educativo que potencia el desarrollo equilibrado e integral del niño (Fernández et al., 2015). En relación con otras áreas, tenderemos a conseguir objetivos tales como:
 - Desarrollar un nivel adecuado de confianza en sí mismo.
 - Planificar y desarrollar actividades grupales, aceptando normas y reglas.
 - Utilizar medios de expresión para comunicar opiniones, ideas, etc.

- Valorar y disfrutar de obras y manifestaciones artísticas.
- Educación para la música: a través de ella, favoreceremos aspectos más concretos y específicos para su escucha, entendimiento, práctica y valoración. La vivencia y conocimiento progresivos de los diferentes aspectos musicales como el ritmo, melodía, timbre, etc., mediante los distintos canales capacitarán al niño a explorar y utilizar el lenguaje sonoro para escuchar y comprender la música de una forma activa y crítica (López y Matos, 2011).

La Educación Musical debe ayudar a desarrollar en nuestros alumnos una serie de criterios que les sirvan para valorar la gran cantidad de productos *pseudo* musicales de nuestro entorno, así como contribuir al desarrollo íntegro de su personalidad. Tal y como afirma Alsina (2004), es imprescindible “una mejor educación con más música” (p. 24).

4.2.2. Las competencias en la Educación Musical

Las competencias clave deberán estar estrechamente vinculadas a los objetivos definidos para la Educación en las distintas etapas. Esta vinculación favorece que la consecución de dichos objetivos a lo largo de la vida académica lleve implícito el desarrollo de las competencias clave transversales, para que todas las personas puedan alcanzar su desarrollo personal y lograr una correcta incorporación en la sociedad (Gutiérrez et al., 2011).

En este caso, nos gustaría destacar la idea que expresan Aguilera y Monmany (2017), en su estudio respecto al perfil del profesorado para abordar el modelo de aprendizaje competencial:

Las competencias constituyen un paradigma educativo centrado en el aprendiz y, por tanto, suponen un avance respecto a formas anteriores de abordar la enseñanza más focalizadas en el profesorado. Al poner énfasis en el aprendiz, en este caso, los futuros docentes, los formadores del profesorado tienen el cometido de desplazar el foco de atención de la enseñanza al aprendizaje. (p. 16)

Para evaluar la relevancia de la música en la Educación Primaria y su influencia en el desarrollo de las competencias clave, es necesario examinar cómo la música contribuye a la adquisición de cada una de estas competencias. Para ello, hemos desarrollado la tabla que se muestra a continuación (Tabla 1):

Tabla 1*Competencias clave y contribución de la música para su adquisición*

Competencias clave en E.P.	Contribución de la música para la adquisición de las competencias clave en E.P.
CECC	Facilita al alumnado la comprensión, interpretación y valoración de mensajes orales, signados, escritos, audiovisuales o multimodales. El uso y dominio de un vocabulario específico, junto con actividades como el canto y la audición, promueven la utilización del lenguaje como herramienta para expresar opiniones, escuchar a los demás, participar en diálogos y favorecer la expresión.
CP	Las canciones y dramatizaciones en la educación contribuyen al desarrollo del vocabulario y habilidades lingüísticas, así como fomentan el diálogo intercultural y el respeto a la diversidad a través de la exploración de músicas y danzas de diferentes culturas.
STEM	El ritmo, el movimiento y las estructuras musicales incorporan principios matemáticos, mientras que la comprensión de las cualidades del sonido se relaciona con las ciencias y la física. La composición musical y la creación artística presentan similitudes con la ingeniería, involucrando exploración y conciencia del entorno para abordar problemas como la contaminación sonora y preservar un entorno saludable. La acústica, como ciencia dedicada al estudio del sonido, destaca la conexión esencial entre el medio físico y la música.
CD	Se promueve la competencia digital al utilizar las TIC para crear y disfrutar de música, visualizar obras teatrales, grabar y reproducir contenido audiovisual, analizar mensajes mediáticos y realizar búsquedas en internet. Además, se destaca la importancia de abordar la información digital de manera responsable, respetando la privacidad y la propiedad intelectual, participando en proyectos que emplean herramientas digitales para construir

	conocimiento, comunicarse y expresarse creativamente en diversos formatos.
CPSAA	El enfoque en la observación, análisis y reflexión de procesos, así como la manipulación de objetos y la experimentación, fortalecen la competencia de aprender a aprender. Además, se promueve el desarrollo del autoconcepto, el esfuerzo, el reconocimiento emocional y estrategias cooperativas en actividades grupales.
CC	El desarrollo de interpretaciones grupales fomenta la cooperación, asunción de responsabilidades y el cumplimiento de normas, acordando consensos y promoviendo actitudes de respeto y entendimiento. Además, el estudio de hechos históricos en el folclore y otras expresiones culturales capacita para ser ciudadanos responsables, eliminando prejuicios, mostrando respeto a otras culturas y contribuyendo activamente al desarrollo cultural de la sociedad a través de las artes.
CE	El emprendimiento a través de la música involucra comparación, búsqueda de soluciones y adquisición de conocimientos. La creación estudiantil exige planificación, esfuerzo para lograr resultados originales y elección de recursos de calidad, fomentando autonomía, iniciativa y creatividad. Este proceso favorece la originalidad, la innovación y la flexibilidad al permitir respuestas diversas ante un mismo desafío.
CCEC	La competencia en conciencia y expresión culturales, vinculada a la Educación musical, permite utilizar códigos artísticos, fomentando la iniciativa y la creatividad. Además, fortalece la capacidad de representar ideas, promueve el respeto hacia las ideas de los demás y contribuye a valorar manifestaciones culturales.
<p><i>Leyenda.</i> Los acrónimos que se han usado se corresponden con las siguientes competencias:</p> <p>CCL: competencia en comunicación lingüística</p> <p>CP: competencia plurilingüe</p> <p>STEM: competencia matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería</p> <p>CD: competencia digital</p>	

CPSAA: competencia personal, social y de aprender a aprender
CC: competencia ciudadana
CE: competencia emprendedora
CCEC: competencia en conciencia y expresión culturales

Nota. Elaboración propia a partir del Real Decreto 157/2022 y Giráldez (2007).

Sin embargo, según Giráldez (2007), es imprescindible cumplir con ciertas condiciones específicas para que la educación musical contribuya al desarrollo de competencias clave de una forma satisfactoria. Estas condiciones están vinculadas a la selección y manejo de los contenidos, así como al diseño y la metodología empleados en la implementación y análisis de los datos evaluativos de la propuesta. Estos aspectos han sido considerados en la situación de aprendizaje que se presenta a continuación.

5. Propuesta De Intervención

5.1. Introducción

Con el título “El entorno sonoro”, se ha planteado la siguiente situación de aprendizaje que se ha implementado para el 5º curso de la etapa de Educación Primaria, con el objetivo de que los alumnos descubran, interpreten y exploren el entorno que les rodea. Del mismo modo, la propuesta pretende que el alumnado pueda crear su propio paisaje sonoro.

La situación de aprendizaje se enmarca en la legislación vigente en Castilla y León, concretamente en el Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León.

Dicha propuesta se articula en torno a los paisajes sonoros, a través de los cuales hemos trabajado a lo largo de tres procesos, partiendo de los conocimientos previos del alumnado dentro de su entorno cercano, para que finalmente éstos puedan comprender el término y configurar su propio paisaje sonoro. Contamos con actividades que pretenden potenciar el desarrollo de destrezas y conocimientos ligados a la percepción, la creatividad, la autonomía y la iniciativa personal, siempre enfocadas a adquirir un bagaje competencial adecuado para desarrollar todos los procesos musicales y el manejo de los recursos y conceptos que manejaremos a lo largo de toda la situación de aprendizaje.

De ahí la selección de la temática y los materiales, ya que se ha llevado a cabo durante el primer trimestre del curso 2023/2024, coincidiendo con el desarrollo del Prácticum II.

A través del desarrollo de la situación de aprendizaje hemos establecido conexiones interdisciplinares con otras áreas del currículo como la Educación Plástica, Lengua, Ciencias Naturales o Ciencias Sociales, tratando de ser lo más transversal posible.

Hemos tratado, del mismo modo, favorecer los procedimientos reflexivos de nuestro alumnado, tratando de potenciar la comprensión de todos los procesos que se llevan a cabo, y fomentando valores como la solidaridad, la empatía, la responsabilidad y el compañerismo, a través del trabajo en grupo.

5.2. Características del centro

El centro se encuentra ubicado en Segovia, en el Paseo del Conde de Sepúlveda, que fue una de las zonas de expansión de la ciudad a principios de los años setenta. La zona está bien

dotada de recursos, y muy bien conectada, con varias líneas de autobús que tienen parada en la zona del centro. En las inmediaciones hay un Centro de Salud y el Jardín Botánico, así como los jardines que rodean la iglesia de Santo Tomás.

En el centro se imparten nueve niveles educativos, tres de Educación Infantil y los seis niveles correspondientes a Educación Primaria. En el curso actual hay un total de 212 alumnos, repartidos en 69 de Educación Infantil y 143 en Educación Primaria. En cuanto a la distribución, los alumnos de la etapa de Educación Infantil, 3, 4 y 5 años están en la planta baja. En el primer piso, se encuentran las aulas de primero A, primero B, segundo A y segundo B. También están ubicados, aunque en la zona nueva del centro, los despachos (dirección y secretaría) y el aula de PT y AL. En la planta superior están las aulas de, tercero, cuarto, quinto y sexto, así como el aula de desdoble, nuestra aula de referencia.

5.3. Características del Aula

El aula del que disponemos para realizar la actividad se ubica en la parte nueva del edificio, fruto de una ampliación realizada en el año 2010, y es un aula donde habitualmente se realizan desdobles de diversas asignaturas, como es nuestro caso con el curso que nos ocupa, 5º de Educación Primaria. Es un aula que dispone de 12 pupitres y sillas, además de un panel digital interactivo. También dispone una mesa para el maestro/a con su respectiva silla.

Figura 1

Fotografías del aula de referencia



El aula tiene un pequeño almacén, y dispone de una pequeña estantería donde ubicar el instrumental Orff que se utiliza para otras actividades. La ventana del aula se orienta al patio del centro y al pabellón polideportivo del mismo. El aula tiene una decoración aséptica, ya que se utiliza en varios cursos y en distintas áreas, siendo el aula habitual donde se imparten los desdobles de las distintas áreas.

5.4. Características de los Alumnos

El grupo de 5º es un grupo consolidado, ya que llevan juntos toda la etapa, formado por 24 alumnos, 15 chicos y 9 chicas entre 10 y 11 años.

La clase semanal de Educación Musical es los martes de 12:00 a 13:00 horas, y de 13:00 a 14:00, ya que el grupo se desdobra en dos grupos de 12 alumnos y alumnas cada uno. En líneas generales, el grupo tiene una gran predisposición por las actividades de música, destacando las de práctica instrumental, y mostrando interés por los contenidos trabajados.

5.4.1. Características psicoevolutivas de los alumnos con respecto a la Educación Primaria

El desarrollo de las capacidades, necesidades e intereses personales de nuestro alumnado son el marco de referencia básico de nuestra programación didáctica. Bajo este enfoque, y siguiendo la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner que aboga por potenciar hasta ocho tipos de inteligencia, incluida la musical, debemos tener en cuenta los aspectos que definen la personalidad del alumnado en esta etapa y curso (Emst-Slavit, 2001).

En el ámbito cognitivo se produce un salto cualitativo que permite al alumno crecer de manera singular en la elaboración de los aprendizajes escolares y en el uso del conocimiento, construyendo aprendizajes cada vez más significativos. Desde un uso cada vez más eficaz de los procesos sensoriomotrices, perceptivos y del control de la atención y la memoria, consigue interiorizar conceptos relacionados con el tiempo, espacio, etc. (Tamayo Lorenzo, 2014).

Apunta Pep Alsina (2004), que la etapa del desarrollo musical de la persona no se encuentra directamente relacionada con su edad, sino también con el momento evolutivo. Así, estas etapas son orientativas y variables, por lo que debemos centrar la atención en la secuenciación de actividades antes que en la temporalización.

En el presente documento tomamos como referencia las obras de Piaget (1964) y Campbell (2001), con el objetivo de tratar de describir el desarrollo evolutivo de la educación musical atendiendo al tercer ciclo de la Educación Primaria.

Aspectos evolutivos generales

En estas edades, el juego cobra una menor importancia en la vida del niño. Es en este momento cuando los amigos (pandilla) tiene un mayor protagonismo en el desarrollo integral del niño, reemplazando a la familia.

Los cambios en la voz y los primeros síntomas de la pubertad plantean una dificultad extra al trabajo de educación vocal y de movimiento y danza. Es por ello que los alumnos prefieren, por lo general, las prácticas instrumentales individuales y grupales.

A la edad de 10 u 11 años el niño debe haber consolidado los objetivos de la educación psicomotora. Las mejoras son evidentes en aspectos de coordinación general y fina, así como en el movimiento: flexibilidad, velocidad, fuerza muscular, resistencia, etc.

En el plano intelectual, el desarrollo del pensamiento y los procesos cognitivos en los que interviene le dotan de una visión objetiva de la realidad y de sí mismos. Además, desarrolla la capacidad para construir abstracciones, cuyo significado surge de la propia experiencia (Gómez Montes, 2005).

El desarrollo de un pensamiento cada vez más analítico provoca la curiosidad intelectual, la comprensión de la necesidad de observar y de controlar la realidad. Todo ello sugiere la búsqueda de informaciones nuevas para reestructurar las que posee, llegando a conclusiones propias (Marín-Liévana et al., 2021).

Hemos considerado los siguientes aspectos psicoevolutivos en relación con la educación musical, teniendo en cuenta los aspectos del desarrollo humano que favorece la música según Vargas (2010):

▪ Expresión

- Las diferencias sexuales son latentes. Los niños realizan actividades rítmico-motrices, por lo general, distintas a las de las niñas.

- Las canciones y las piezas instrumentales no deben tener un componente lúdico *per se*.

- Cantan las canciones de los medios comunicativos y de la música popular.

- La voz comienza a cambiar.

▪ Percepción

- El desarrollo de la memoria melódica y armónica permite interpretar obras más largas.
- Curiosidad por la vida y obra de los grandes compositores.
- Interés por la música de los medios audiovisuales.
- Búsqueda de variedad de géneros y estilos.
- Gran influencia del entorno, ya que el niño canta aquello que el medio le ofrece: canciones populares, regionales, etc.

5.4.2. *Alumnos con necesidades educativas especiales*

Contamos en nuestro grupo con un alumno con capacidad intelectual límite, aunque es algo que no afecta en el desarrollo de las actividades.

5.5. Diseño de la Situación de aprendizaje

Nuestra situación de aprendizaje tiene como eje vertebrador el sonido, y cómo este se relaciona con todo lo que nos rodea. A este respecto hemos querido establecer un nexo entre el propio sonido y la ciudad donde se ubica el centro, Segovia.

El concepto de paisaje sonoro, que empleó Murray Schafer en el año 1969, hace referencia al entorno sonoro que nos rodea, un entorno que está en continuo cambio, y al cual nos adaptamos continuamente (Schafer, 1969). El ser humano siempre se ha relacionado con su entorno, y de esta interacción se forman numerosos estímulos en el espacio y el tiempo, y que condicionan la relación de este con el entorno, así como su adaptación al mismo (Arribas y Barrio, 1989).

Hemos de partir del entorno sonoro individual como punto de partida, para trabajar de una forma crítica. Del mismo modo, tenemos que pensar en el ruido como una parte más de nuestro entorno sonoro. Tal como afirman Germán González y Santillán (2006), la relación de exposición y respuesta al ruido ha sido generalmente evaluada de una forma muy negativa, aludiendo a la molestia o a la contaminación ambiental, pero también ha habido un interés cada vez mayor por estudiar la influencia de los factores no acústicos en la relación exposición-respuesta mencionada anteriormente.

La propuesta tiene como objetivo desarrollar un pensamiento crítico a partir del entorno sonoro, que nos permita trabajar otros aspectos musicales como las cualidades del sonido, la percepción del sonido o la huella sonora, de una forma interdisciplinar, conectando las diferentes áreas del currículo. En este sentido, el entorno sonoro nos va a permitir comprender mejor el mundo que nos rodea a través de los estímulos sonoros que recibimos en todo momento (Soler y Martínez-Chaparro, 2015).

Queremos destacar una frase con la que Schafer (1993) comienza su texto acerca de los paisajes sonoros, que consideramos de una gran actualidad: “El paisaje sonoro del mundo está cambiando. El hombre moderno está empezando a habitar en un mundo con un entorno acústico radicalmente diferente de cualquiera en el que haya vivido hasta la fecha.” (p.19).

5.6. Competencias Clave

Según el Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León, el área de Música y Danza contribuye a la adquisición de las distintas competencias que conforman el perfil de salida. A continuación, hacemos referencia a dichas competencias clave y a cómo se vinculan con la situación de aprendizaje que presentamos:

- **Competencia comunicación lingüística.** A través de la adquisición de un vocabulario específico. Utilizaremos el lenguaje como elemento clave para expresarnos, y para escuchar a todos los compañeros. A través del lenguaje se establece el diálogo. En nuestra SA se hará patente a través de las exposiciones de las producciones que realizará nuestro alumnado.

- **Competencia plurilingüe.** a través de canciones y dramatizaciones, que son un vehículo propicio para la adquisición de nuevo vocabulario y para desarrollar capacidades relacionadas con el habla, como la respiración, la dicción o la articulación. A través de esta SA, lo haremos a través de la expresión escrita y hablada, generando intercambios comunicativos utilizando vocabulario específico.

- **Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería.** La competencia matemática es la habilidad para desarrollar y aplicar el razonamiento matemático con el fin de resolver problemas cotidianos, basándose en el cálculo y diversos conocimientos. A través de nuestra SA, utilizando los paisajes sonoros, abordaremos las competencias básicas en ciencia y tecnología que abarcan los

conocimientos esenciales para comprender la naturaleza, los procesos tecnológicos y la influencia de la ciencia y la tecnología en la sociedad moderna.

- **Competencia digital.** Esta competencia consiste en disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, así como transformarla en conocimiento. La abordaremos a través de la utilización de medios digitales como Chrome Music Lab para la experimentación con el sonido, además de su transmisión.

- **Competencia personal, social y aprender a aprender.** Esta competencia implica la utilización de estrategias de aprendizaje de una manera cada vez más autónoma, con el fin de disfrutar con el ejercicio de esta autonomía. Nuestro alumnado es capaz de utilizar técnicas y hábitos de trabajo para planificar y organizar su propio trabajo, a través de técnicas cooperativas que se han propuesto en la SA. Del mismo modo, esta competencia les permite revisar el trabajo realizado para mejorarlo; presentar los trabajos con orden y limpieza, etc.

- **Competencia ciudadana.** Estas competencias incluyen las personales, interpersonales e interculturales y recogen todas las formas de comportamiento que preparan a las personas para participar de una manera eficaz y constructiva en la vida social y profesional, especialmente en sociedades cada vez más diversificadas, y, en su caso, para resolver conflictos. Estará presente en el desarrollo de nuestra SA de una forma permanente, pues se considera fundamental para poder desarrollar el aprendizaje de una forma óptima.

- **Competencia emprendedora.** Por sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor se entiende la habilidad de la persona para transformar las ideas en actos. Está intrínsecamente relacionado con la creatividad, la innovación y la asunción de riesgos, así como la habilidad para planificar y gestionar proyectos con el fin de alcanzar objetivos. Es una competencia que, al estar íntimamente ligada a la creatividad, se establece como imprescindible para lograr los objetivos que se han propuesto.

- **Competencia en conciencia y expresión culturales.** Esta competencia supone conocer, comprender, participar y valorar las manifestaciones culturales y artísticas, las costumbres, juegos populares y tradiciones propias, entre otras. Es la competencia más relacionada con el área de música, presente en todo momento en la asignatura, e imprescindible para valorar la música como un hecho cultural inherente al ser humano.

Del mismo modo, a través de la siguiente situación de aprendizaje, trabajaremos las siguientes competencias específicas que hemos seleccionado y que están recogidas en el Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León:

1. Expresar y comunicar de manera creativa ideas, sentimientos y emociones a través de diferentes lenguajes, técnicas, instrumentos, medios y soportes, experimentando con las posibilidades del sonido, el cuerpo y los medios digitales, desarrollando la autoconfianza y una visión crítica y empática de las posibilidades comunicativas y expresivas, para producir e interpretar obras propias y ajenas.

A través de las creaciones propias del alumnado, tanto la cartografía sonora como la historia sonora.

2. Participar activamente del diseño, la elaboración y la difusión de producciones musicales, de lenguaje corporal, escénico y/o performativo, individuales o colectivas, poniendo en valor el proceso a desarrollar, asumiendo diferentes funciones en la consecución de un resultado final, respetando su propia labor y la de sus compañeros, para desarrollar la creatividad, la noción de autoría, el sentido de la pertenencia, el compromiso en experiencias colaborativas y el espíritu emprendedor.

A través del continuo trabajo cooperativo, buscando la comunicación y la expresión para obtener resultados colectivos.

5.7. Objetivos de Etapa y Saberes Básicos

Los objetivos de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León son los establecidos en el artículo 17 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo y en el artículo 7 del Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, a los que el Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León añade los siguientes:

a) Conocer y valorar los aspectos básicos de la cultura, tradiciones y valores de la sociedad de Castilla y León.

b) Reconocer el patrimonio natural de la Comunidad de Castilla y León como fuente de riqueza, contribuyendo a su conservación y mejora, y apreciando su valor y diversidad.

c) Reconocer el desarrollo de la cultura científica en la Comunidad de Castilla y León descubriendo los avances en matemáticas, ciencia, ingeniería y tecnología y su valor en la transformación de su sociedad, de manera que fomente la indagación, curiosidad, cuidado y respeto por el entorno.

Estos objetivos inciden en la necesidad de profundizar en aspectos propios de la cultura de nuestra comunidad, Castilla y León, ligando los objetivos propuestos en el RD 157/2022 con las características propias de la comunidad. En el caso de Castilla y León, el área de Educación Artística se divide en dos: Música y Danza y Educación Plástica y Visual, por lo que hemos seleccionado los dos primeros bloques, A y B, que se corresponden al área de Música y Danza:

BLOQUE A. Recepción, análisis y reflexión.

En este bloque se incluyen los elementos para poder realizar una recepción activa y un análisis de las creaciones que realizan los alumnos, En este caso se trabajan estos saberes a través de las audiciones y propuestas visuales que se proporcionan a nuestro alumnado, que sirve como base para que, posteriormente, realicen sus propias creaciones. Se incluyen los elementos necesarios para poner en práctica la recepción activa y el análisis de las creaciones artísticas de distintas épocas, incluidas las estrategias de búsqueda de información tanto en soportes analógicos como digitales, como en nuestro caso las herramientas de este tipo que utilizaremos. Además, incorpora la reflexión sobre las diferentes manifestaciones artísticas en la construcción del propio referente creativo. Esta reflexión se plasma en las rutinas de pensamiento que se han elaborado en la SA, buscando una profundización en los saberes para poder lograr un aprendizaje significativo.

BLOQUE B. Experimentación, creación e interpretación.

Engloba los contenidos que hay que movilizar para llevar a cabo la creación y la interpretación de obras artísticas musicales, de lenguaje corporal, escénico y performativo. A su vez, incorpora contenidos referentes a la exploración y la experimentación necesarias previas a la creación, así como contenidos que aluden al proceso de comunicación inherente a la

expresión artística. En el caso de la SA que se presenta, estará presente en la fase de experimentación y creación que supone el trabajo con la herramienta virtual Chrome Music Lab

Por otra parte, la cultura digital implica el manejo de los instrumentos tecnológicos favoreciendo el aprendizaje del alumnado a través del mundo cultural, musical, de movimiento, escénico y performativo actual con espíritu crítico y fomentando un uso seguro y responsable de los mismos.

5.8. Metodología

La metodología alude a los criterios y decisiones que organizan la acción didáctica, comprendiendo aspectos tales como: el papel desempeñado por el maestro y los alumnos, técnicas didácticas, agrupamientos de la clase, etc. En la metodología se integran las decisiones encaminadas a organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de las aulas. Supone, por tanto, la hipótesis de partida para definir las relaciones entre profesorado, alumnado y contenidos educativos.

Es imprescindible desechar las metodologías que convierten la clase en un espacio uniforme y homogéneo. Además, no existe una metodología universal y aplicable con éxito a cualquier situación educativa.

La propuesta metodológica tendrá que ser aquella que mejor se adapte a nuestros alumnos con relación al contexto en el cual vamos a trabajar, teniendo siempre en cuenta los diferentes principios que la rigen. En la SA desarrollaremos los siguientes principios pedagógicos, así como la metodología que a continuación se presenta.

5.8.1. Principios pedagógicos

Nuestra práctica docente va a estar influida por las principales metodologías pedagógico-musicales, atendiendo a la diversidad, variedad, buscando ser una metodología lúdica, participativa y vivencial. Hemos desarrollado los siguientes aspectos que sustentarán nuestra práctica docente musical:

1. Valor formativo de la música. El objetivo es la formación integral del individuo en el plano psicológico, sociológico, psicomotor e intelectual, así como musical.

A través de esta situación de aprendizaje, pretendemos formar al alumno en todos los planos del desarrollo, acercando la música a todos ellos y despertando el deseo y la necesidad por hacer música.

2. Para todos. No sólo está dirigida a los dotados musicalmente de manera excepcional. Todos tenemos musicalidad, capacidad para interpretar y apreciar la música. No se trata de hacer músicos, sino personas que amen la música y aprendan a valorarla. De esta forma, contamos con metodologías, recursos y actividades pensadas para poder ser desarrolladas por todo el grupo-clase. Así, la concepción educativa debe estar ligada directamente a las facultades y desarrollo evolutivo de los niños.

3. Libertad y creatividad. En Educación Musical no importan los resultados, sino el proceso de creación y la participación. Prima la espontaneidad y no la intelectualización ni la inteligencia compositiva. En ocasiones, la creación se basa en la imitación como reconstructora de la creatividad. La personalidad del alumno se desarrolla extraordinariamente con las actividades creativo-musicales, al poder dar rienda suelta a su imaginación.

A través de la situación de aprendizaje, tratamos de ofrecer multitud de actividades donde los alumnos puedan aportar su toque personal, utilizando el material sonoro de forma creativa para conseguir producciones de calidad.

4. Progresión. La Educación Musical debe acompañar al niño en toda su evolución, adaptándose a los intereses y capacidades que surjan.

Las diferentes sesiones de esta situación de aprendizaje están planteadas en orden creciente de dificultad.

5. Activo. Supone una metodología basada en la experimentación y participación, ya que se debe dar prioridad a los procedimientos y actitudes respecto a los conceptos. Es decir, enseñar música debe ser transmitir el lenguaje musical en forma viva, aprender música haciendo música. La participación implica que el alumno sea el verdadero protagonista y el maestro es el director que guía el proceso de aprendizaje.

El eje metodológico son los niños y niñas, donde deben participar directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Debemos, por tanto, escuchar sus inquietudes e incorporar sus opiniones, teniendo como objetivo último el desarrollo competencial y la consecución de los diferentes objetivos curriculares.

6. Lúdico. Se trata de jugar con la música, con ejercicios con apariencia de juego que, por otro lado, responden a unos objetivos y una programación rigurosamente

elaborados. En los juegos musicales se evitará la competitividad y el individualismo, y se fomentará el aprendizaje cooperativo y el reparto de funciones. De esta forma, es necesario prestar una atención especial a la motivación del niño, sondear su mundo de intereses y plantear como objeto para su expresión aspectos vivenciales y sensoriales que les sean cercanos. También es importante propiciar un ambiente de seguridad y confianza en el que pueda sentirse libre para expresarse. No es posible un trabajo creativo en un clima tenso.

7. Global. Se relaciona con otras áreas artísticas y con el desarrollo general (motricidad, sensorialidad, afectividad). La naturaleza de la música se presta en numerosas ocasiones para buscar nexos o relaciones con las otras materias del área de Artística y con el resto de las áreas.

La presente situación se relaciona con otras áreas de conocimiento y con el conjunto de la Educación Musical. Así, cuando llevamos a cabo la misma estamos ligando la música a la lengua, el uso de las tecnologías, la resolución de problemas...

8. Que impregna la vida del niño. El objetivo no es trabajar la música únicamente en clase, sino también en la familia, barrio, etc. La colaboración del colegio con los padres se torna esencial.

Debemos suscitar y despertar el ansia por crear música, llevándola más allá de las aulas. En colaboración con la radio comarcal, acercaremos las creaciones de nuestros alumnos al contexto en el que viven, permitiendo un mayor *feedback* entre todos los agentes de la comunidad educativa.

9. Variedad. Nuestra labor como docentes será la de asegurar actividades de todos los ámbitos musicales independientemente de nuestras capacidades o preferencias por alguno de ellos, incluyendo actividades de canto, movimiento, audición, etc.

5.8.2. *Metodología de la SA*

Vamos a emplear las siguientes herramientas metodológicas para nuestra situación de aprendizaje, con el objetivo principal de lograr el éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se trata de metodologías activas, a través de las cuales buscaremos conectar los contenidos con nuestro alumnado de una forma vivencial y participativa como:

- Aprendizaje basado en el pensamiento, a través de rutinas de pensamiento que facilitan que el docente conozca los conocimientos previos del alumnado y permiten

que el mismo realice un pensamiento introspectivo acerca de los aprendizajes que está adquiriendo.

- Aprendizaje basado en proyectos, mediante la creación de un paisaje sonoro imaginario a través de una historia personal. Se trata de la culminación de la SA, en la que observaremos, a través del proyecto, si nuestro alumnado ha logrado cumplir los objetivos que nos hemos propuestos, a través de las competencias específicas y sus criterios de evaluación asociados (Guerrero y Ruiz, 2019).

- Aprendizaje cooperativo, fundamentado en el trabajo en grupo, cooperativo, con interdependencia positiva; se logra utilizando distintas técnicas cooperativas insertadas dentro de la situación de aprendizaje (Johnson et al., 1999). El trabajo cooperativo se hace imprescindible para que nuestro alumnado pueda adquirir las competencias necesarias que terminen por configurar su perfil de salida al término de la etapa (Pulido et al., 2019).

- Otros: Aprendizaje por descubrimiento. Gran parte de las actividades parten esencialmente de este tipo de aprendizaje; a través del desarrollo competencial se generan planes de acción, dentro de las actividades, que generan procesos de descubrimiento.

5.9. Temporalización

La situación de aprendizaje que se ha desarrollado ha sido estructurada en 6 sesiones, correspondientes a 6 semanas en las que se ha desarrollado el Prácticum II durante el primer trimestre del curso 2023/2024. La clase de música de 5º de Educación Primaria tiene lugar los martes en dos franjas horarias en las que el grupo está desdoblado, de 12 a 13 h. y de 13 a 14 h., algo esencial para seleccionar este grupo para desarrollar la situación de aprendizaje. La situación de aprendizaje se distribuye temporalmente de la siguiente forma, atendiendo a los procesos y sesiones:

Tabla 2

Temporalización de la situación de aprendizaje

Proceso 1		Proceso 2		Proceso 3	
Sesió	Sesió	Sesió	Sesió	Sesió	Sesió
n 1	n 2	n 3	n 4	n 5	n 6

17 de octubre	24 de octubre	31 de octubre	7 de noviembre	14 de noviembre	21 de noviembre
------------------	------------------	------------------	-------------------	--------------------	--------------------

Nota. Elaboración propia

5.10. Recursos

Las actividades de las sesiones se han llevado a cabo en el aula de desdoble, que consta de 15 pupitres con sus respectivas sillas. La exploración sonora que se ha realizado en la sesión 3 (“Nuestro cole es muy sonoro”) se produjo fuera de la propia aula, en las instalaciones del centro.

En cuanto a los recursos personales, ha sido necesario únicamente el maestro/a, que dirigirá la situación de aprendizaje.

En cuanto a los recursos materiales, hemos necesitado los siguientes para poder llevar a cabo nuestra situación de aprendizaje:

- Cuaderno de clase y material de escritura.
- Panel digital interactivo.
- Equipo de sonido.
- Ordenadores portátiles.

5.11. Actividades

Tabla 3.

Tabla resumen de las sesiones y actividades de la SA

Proceso 1. El sonido	Sesión 1. El oído. ¿Cómo escuchamos?	Actividad 1. Nuestro oído, ¿qué sabemos? Actividad 2. Veo, pienso... ¿y qué me pregunto? Actividad 3. Vamos a recordar
	Sesión 2. Experimentamos con el sonido	Actividad 1. Chrome Music Lab Actividad 2 ¿A qué suena esto? Actividad 3. A componer
Proceso 2. El entorno sonoro	Sesión 3. Nuestro cole es muy sonoro	Actividad 1. Vamos a explorar Actividad 2. Nuestro paseo sonoro

	Sesión 4. El sonido en nuestro día a día	Actividad 1. ¿Un mapa puede sonar? Actividad 2. “Pinta tu entorno sonoro”
Proceso 3. El paisaje sonoro	Sesión 5. Somos creadores sonoros	Actividad 1. Todo lo que veo, suena Actividad 2. Somos guionistas
	Sesión 6. Esta es nuestra historia	Actividad 1. Así suena nuestra historia Actividad 2. Esta es nuestra historia

Nota. Elaboración propia.

Proceso 1. El sonido

En este primer proceso de la situación de aprendizaje hemos trabajado sobre el sonido como fenómeno físico, partiendo del trabajo sobre el oído a nivel fisiológico y sobre el sonido como base de la música y su creación.

Sesión 1. El oído. ¿Cómo escuchamos?

Esta primera actividad tiene la finalidad de mostrar a nuestro alumnado cuáles son las características del oído humano, a nivel fisiológico, introduciendo las particularidades del sonido como fenómeno físico. De esta forma se obtiene información acerca de los conocimientos previos de nuestros alumnos acerca de este tema, y se establece una relación con la asignatura de Ciencias Naturales, en la cual están trabajando estos aspectos.

Actividad 1. Comenzamos con unos minutos de reflexión individual, tras los que nuestro alumnado, a través de una lluvia de ideas, ha tratado de exponer todo lo que conoce sobre el aparato auditivo. A continuación, se procederá al visionado de un vídeo (anexo A) en el que se presentan diversos conceptos vinculados a la fisiología del oído y su funcionamiento. Del mismo modo, se visualiza una infografía (anexo B), para introducir el sonido como fenómeno físico, que se trabaja en la siguiente sesión. Temporalización: 15 minutos.

Actividad 2. Hemos comenzado el trabajo a partir de la rutina de pensamiento “Veo, pienso, me pregunto”, para que nuestro alumnado reflexione de una forma más profunda acerca de sus conocimientos y dudas acerca de lo visionado. Cuando han completado la tabla que les hemos proporcionado con la rutina de pensamiento (anexo C), analizamos cada columna,

individual y posteriormente en grupos de cuatro alumnos y alumnas, concluyendo con un pequeño debate sobre las respuestas, y estableciendo conexiones con los conceptos que han adquirido al visionar el vídeo. Temporalización: 25 minutos.

Actividad 3. Para finalizar esta primera sesión, se propone la realización de una actividad interactiva basada en el aparato auditivo, que nos servirá para revisar todo lo trabajado en la misma (Anexo D). Temporalización: 15 minutos.

Sesión 2. Experimentamos con el sonido

En esta segunda sesión nos hemos centrado en la experimentación con el sonido y la percepción auditiva, de una forma práctica y vivencial.

Actividad 1. Al comienzo, hemos trabajado de forma cooperativa, utilizando la técnica cooperativa “Lo que sé y lo que sabemos” por parejas (anexo E). Con ella lo que pretendíamos era establecer el punto de partida de cada uno con relación al sonido y sus cualidades, para introducir la actividad. A continuación, nos hemos reagrupado como en la sesión anterior. En cada grupo, pedimos a cada alumno/a que se centre en las características del sonido como fenómeno físico, relacionándolo con las cualidades del sonido, previamente trabajadas en clase. Para realizar esta exploración, hemos contado con los recursos que ofrece una herramienta como Chrome Music Lab. A través de este recurso, han podido experimentar, conocer y comprobar las propiedades del propio sonido, de la música, y sus relaciones con otras disciplinas como las ciencias naturales, las matemáticas, la propia tecnología, además de ser una plataforma que promueve la creatividad y la expresión, combinando arte y tecnología. Para ello, hemos visualizado un tutorial introductorio a esta aplicación (anexo F). Temporalización: 10 minutos.

Actividad 2. En esta segunda actividad hemos empleado 15 minutos para explorar las distintas herramientas que ofrece esta aplicación virtual (Shared Piano, Song Maker, Spectrogram, Rhythm, Arpeggios, Sound Waves, Voice Spinner, Kandinsky, Harmonics, Piano Roll, Strings...) para después, realizar una pequeña pausa a través de la técnica cooperativa “Parada de tres minutos”, a través de la cual hemos pretendido implicar a todo el alumnado en preguntas que les motiven, preguntar sobre lo que se está tratando y constatar que va integrando en alguna medida lo explicado, poniendo en común las aplicaciones que más les han gustado, con cuáles han disfrutado más, cuáles les han parecido más difíciles, etc. Estas reflexiones se han escrito en el cuaderno de clase. En esta

reflexión han tenido que reflejar cuáles son los timbres que han experimentado y qué elementos del lenguaje musical han trabajado, relacionándolo con las cualidades del sonido. Al finalizar, ponemos en común con todo el grupo-clase todas nuestras reflexiones. Temporalización: 15 minutos.

Actividad 3. La actividad final ha consistido en elaborar una pequeña composición mediante una de las aplicaciones de Chrome Music Lab, Song Maker, con la que han experimentado en la sesión. Dada la sencillez de su interfaz, nuestros alumnos y alumnas han podido explorar los distintos registros sonoros a través del ritmo para, finalmente, crear una pequeña pieza en grupo.

Cada grupo del aula ha tenido que elaborar su propia creación. Las técnicas de trabajo cooperativo que utilizaremos son “la mesa redonda”, para conseguir una participación de forma equitativa, respetando los turnos y permitiendo que se escuchen entre todos y “cabezas numeradas”, adaptada a la composición: cada miembro del grupo es numerado y, tras decidirse un número al azar, el alumno o alumna cuyo número haya sido elegido explica al grupo la parte de la composición que ha realizado y cómo cree que podrían encajar otras secciones musicales en la misma (Kagan, 2003).

Al finalizar este proceso, los alumnos han realizado una escala de autoevaluación para valorar el trabajo y los aprendizajes adquiridos durante este proceso (anexo G). Temporalización: 30 minutos.

Proceso 2. El entorno sonoro

En este segundo proceso de nuestra situación nos hemos adentrado en profundizar, analizar y reflexionar acerca de los sonidos que nos rodean en nuestro día a día. A través de este proceso, cada alumno ha analizado diferentes entornos sonoros y los ha plasmado en producciones como el mapa o cartografía sonora y el dibujo del entorno sonoro.

Sesión 3. Nuestro cole es muy sonoro.

Actividad 1. En primer lugar, y tras realizar una breve explicación acerca de la sesión, cada grupo ha realizado una pequeña exploración del centro para elaborar una ruta sonora por el mismo, prestando atención a las particularidades sonoras del entorno en el que se muevan. La ruta sonora pretende que extraigan las características sonoras del paseo que realizan: cuáles

son los sonidos más presentes y qué los caracteriza. Esta ruta tenía que contar con cinco paradas sonoras, que deberán estar bien identificadas, y que reflejarán en la ficha del mapa durante su exploración (anexo H). Tras un proceso de reflexión conjunta y puesta en común de cada grupo, se decidieron las distintas paradas que se realizaron dentro del paseo sonoro de cada grupo. Posteriormente, cada grupo nos fue mostrando el paseo sonoro con las paradas que decidieron. Para el correcto funcionamiento de la sesión fue imprescindible mantener el silencio, durante la exploración y el paseo posterior, para que cada alumno y alumna pudiera ir anotando en su portafolio el listado de sonidos escuchados, su fuente de emisión y el entorno en el que se desarrollan. Temporalización: 30 minutos.

Actividad 2. Para continuar con el proceso, nuestro alumnado reflexiona sobre qué les sugiere el espacio sonoro por el cual se han desplazado y han creado un mapa de sonidos, al que hemos llamado cartografía o mapa sonoro. Para ello, les hemos mostrado primero un ejemplo de mapa sonoro (anexo I). El trabajo ha sido realizado por grupos, pero la elaboración del mapa sonoro fue individual. Para ello, no hemos establecido unas indicaciones concretas, buscando que desarrollaran creativamente el entorno que han vivenciado. Temporalización: 25 minutos.

Sesión 4. El sonido en nuestro día a día.

Actividad 1. Hemos comenzado la sesión visualizando las cartografías sonoras realizadas en la sesión anterior a través de la rutina de pensamiento “Zoom in” (anexo J), a través de la cual. Después, nuestros alumnos y alumnas han explorado el sitio web “Sounds of the World” (anexo K) y la web del Timber Festival (anexo L). Los mismos les han servido para ver ejemplos de aplicaciones del entorno sonoro. Además, han podido escuchar diversos entornos sonoros procedentes de diferentes lugares del mundo. A través de la herramienta Audiomapa (anexo M), han visualizado una cartografía sonora colaborativa a nivel mundial. Temporalización: 15 minutos.

Actividad 2. Pedimos a nuestro alumnado que reflexione acerca de sus entornos del día a día. ¿Cómo suenan? Han de incluir su propia casa, su barrio, el camino hacia el cole... A través de esta actividad hemos pretendido trabajar desde los entornos sonoros más cercanos, para de esta forma potenciar un trabajo de escucha de nuestro contexto vital y lograr un aprendizaje significativo a través del entorno cercano (Ausubel, 1983). Para ello, les pedimos

que dibujen un entorno sonoro, recordando el ejemplo de mapa sonoro que vimos (anexo I), y que seleccionen, incluyendo lo que para ellos y ellas sea más característico o representativo, lo que determina que lo vivencien de esa manera. De esta forma han pintado su entorno sonoro, siendo una producción evaluable del proceso. Después de la experiencia del paseo sonoro, cada alumno y alumna ha elegido su entorno sonoro y propuesto su cartografía sonora. En esta cartografía han tenido que indicar, de forma detallada, el recorrido que han seguido, señalando el tipo de sonidos que han ido encontrando.

Para finalizar esta segunda actividad, se ha evaluado el proceso de creación del paseo sonoro mediante el registro de observación de este (anexo M). De igual modo, cada estudiante se ha autoevaluado, utilizando la escala de autoevaluación del proceso 2 (anexo N), para valorar sus propios aprendizajes durante dicho proceso, potenciando el carácter formativo de la evaluación. Temporalización: 40 minutos.

Sesión 5. Somos creadores sonoros.

Actividad 1. El paisaje sonoro en el mundo audiovisual. En esta sesión lo que se pretende es que nuestro alumnado cree su propia historia sonora. Hemos comenzado con la proyección de diversas imágenes de distintos ámbitos y contextos (anexo Ñ), a través de las cuales los alumnos han tenido que imaginar qué sonidos o ruidos escuchan asociados a esas imágenes, reflejándolo en su cuaderno, para posteriormente realizar una reflexión en común. A continuación, se ha visualizado un vídeo (Anexo O), en el que se observa el papel del sonido en el lenguaje cinematográfico como herramienta para contar historias, y nos resultado de gran utilidad para introducir la siguiente actividad. Temporalización: 15 minutos.

Actividad 2. Creación de una historia sonora. Nuestro alumnado, a través de los grupos establecidos, han creado una historia para posteriormente dotarla de significado a través del sonido. Para ello, les hemos ofrecido unas pautas para facilitar la realización de esta. Ha de ser una historia corta que contenga al menos un personaje en un entorno concreto, y la acción tiene que ser muy limitada. Puede ser una acción cotidiana, como, por ejemplo, despertarse y desayunar. Pero hemos tratado de fomentar su creatividad sugiriendo los menos ejemplos posibles. Esta historia ha tenido que ser escrita a parte, ya que vertebrará la sesión final. Temporalización: 40 minutos.

Sesión 6. Esta es nuestra historia.

Para esta sesión, que sirve de conclusión para la situación de aprendizaje, hemos pasado a la creación del paisaje sonoro, de forma que nuestro alumnado diseñe el sonido de la pequeña historia que han creado, siendo una sesión de cierre de toda la SA. Han trabajado de forma grupal, de la misma forma que crearon la historia, y han tenido en cuenta el bagaje de todo lo aprendido en la situación de aprendizaje acerca del sonido y su poder para contar historias o reforzar determinados elementos narrativos.

Actividad 1. El alumnado ha visualizado los materiales que hemos dispuesto para ellos, para el diseño sonoro de su historia. Estos materiales serán: plástico, cartones, placas metálicas, hojas secas y bloques de madera. Para ello, los alumnos disponen de un dispositivo de grabación para poder captar los sonidos que necesiten para su historia. Del mismo modo, han dispuesto también de un banco de sonidos gratuito para poder seleccionar y adaptar su historia, el banco multimedia del INTEF (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado) (Anexo P).

El objetivo es que combinen los sonidos que creen ellos mismos con los materiales y los sonidos pregrabados del banco de sonido y que los utilicen de una forma creativa en su historia. Una vez han realizado el diseño y la selección de los sonidos, hemos pasado al montaje final de la historia. Temporalización: 15 minutos.

Actividad 2. Montaje y producto final. Una vez han estructurado su historia y seleccionado los sonidos que formarán parte de ella, los alumnos montaron la misma a través de la grabación del texto, con la incorporación de los sonidos a la misma. Este montaje se realizó a través de la aplicación Audacity, que tienen en los ordenadores portátiles del centro. En esta parte de la actividad ha contado con la ayuda del maestro/a, para que su producción final quede como ellos desean.

Al finalizar este tercer proceso, último de la situación de aprendizaje, hemos evaluado a través de una rúbrica sobre la creación de los paisajes imaginarios (anexo Q) y la diana de autoevaluación (anexo R), así como con una evaluación de la práctica docente (anexo S). Temporalización: 40 minutos.

5.12. Evaluación

De la misma forma que indica el Decreto, la evaluación ha sido global, continua y formativa, y referida a objetivos, criterios y, sobre todo, competencias, buscando la formación integral del alumno.

Los criterios de evaluación que hemos seleccionado son los siguientes, que están relacionados con las competencias específicas 3 y 4 del área, que hemos seleccionado para la evaluación de la SA:

3.2 Expresar con creatividad y de forma autónoma, ideas, sentimientos y emociones a través de la interpretación de diversas manifestaciones musicales, de lenguaje corporal, escénico y/o performativo, utilizando los diferentes lenguajes artísticos, por medio de la voz, el cuerpo, los instrumentos musicales y otros materiales, mostrando cierta confianza en las propias capacidades y perfeccionando progresivamente la ejecución.

4.1 Planificar y diseñar de manera semi-guiada sencillas producciones musicales, de lenguaje corporal, escénico y/o performativo colectivas, trabajando de forma cooperativa en la consecución de un resultado final, poniendo en valor el proceso y asumiendo diferentes funciones, desde la igualdad y el respeto a la diversidad y desarrollando el espíritu emprendedor.

4.2 Participar activamente en el proceso cooperativo de elaboración de producciones musicales, de lenguaje corporal, escénico y/o performativo de forma creativa, respetuosa y comprometida, utilizando algunos elementos de los diferentes lenguajes y técnicas artísticas, disfrutando tanto del proceso de elaboración como del resultado final, respetando la propia labor y la de los compañeros

4.3 Compartir los proyectos creativos musicales, de lenguaje corporal, escénico y/o performativo o experiencias creativas e interpretativas, empleando algunas estrategias comunicativas y a través de medios sencillos, explicando el proceso y el resultado final obtenido, y respetando y valorando las experiencias y opiniones propias y de los demás.

Entendemos por procedimientos los métodos a través de los cuales se lleva a cabo la recogida de información sobre adquisición de competencias clave, dominio de los contenidos o logro de los criterios de evaluación. Estos procedimientos nos han servido para llevar a cabo la evaluación de forma competencial, atendiendo siempre a los criterios de evaluación ligados a las competencias específicas seleccionadas. El procedimiento responde a cómo se lleva a cabo

está recogida. Hemos tratado de utilizar unos procedimientos que pudieran ser observables y objetivos, para realizar una evaluación lo más justa posible, en la que el alumnado fuera participe en todo momento del proceso.

En nuestra situación de aprendizaje contamos con los siguientes procedimientos:

- La observación. Supone uno de los recursos más importantes para la recogida de información, tanto individual como grupal. A través de ella podemos valorar aprendizajes y acciones y cómo se llevan a cabo atendiendo al orden, precisión, destreza o eficacia, entre otros. Asimismo, supone un hecho planificado.

- Análisis de las producciones del alumnado. Esta técnica se basa en la valoración de los productos. Es en especial adecuada para incidir especialmente en el "saber hacer". Utilizamos instrumentos formales (trabajos, como la cartografía sonora o el entorno sonoro) o semi-formales (el cuaderno del alumno).

- Intercambios orales. Debemos fijar la planificación, concretando la finalidad, objeto e instrumento de registro.

- Autoevaluación y coevaluación. Estos procedimientos suponen plantear las tareas de evaluación como tareas de aprendizaje en las que el alumno tiene necesariamente que implicarse. Éste participa desde tres enfoques distintos:

- Reflexionando desde su punto de partida en cuanto a los logros en función de los objetivos propuestos, sus dificultades... (autoevaluación).

- Colaborando con el profesor en la regulación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los instrumentos de evaluación que utilizaremos son los siguientes:

- La observación continua del alumno individualmente, su capacidad de integración dentro de un grupo, además de un seguimiento continuado para corroborar que va cumpliendo todos los objetivos.

- Rúbricas de autoevaluación. Para cada proceso, elaboramos una rúbrica, herramienta de evaluación competencial, atendiendo a los objetivos planteados en ella.

Gracias a este sistema, podemos evaluar la consecución de los objetivos de forma individual. Determinamos su consecución con números y colores, de forma que:

- 4: el alumno ha superado ampliamente el objetivo.
- 3: el alumno ha alcanzado satisfactoriamente el objetivo.
- 2: el alumno supera el objetivo, aunque no con suficiencia.
- 1: el alumno no ha superado el objetivo.

▪ Registro de observación. Para la actividad del paseo sonoro, analizaremos diversos ítems para comprobar que se cumplen los objetivos.

▪ Diana de autoevaluación. Para autoevaluar el trabajo cooperativo.

▪ Plantilla de autoevaluación docente. Herramienta para evaluar nuestro propio trabajo, atendiendo a las posibilidades de mejora.

5.13. Resultados y discusión

En esta sección se presentan los resultados derivados de la SA, experiencia de aprendizaje, y se lleva a cabo una reflexión sobre los mismos. Tal como se comentó previamente, se emplearon diversos instrumentos y técnicas a lo largo de la situación de aprendizaje con el fin de recopilar datos y evaluar su impacto. A continuación, se describen los resultados obtenidos, a través de los criterios de evaluación seleccionados para la misma. Estos resultados pueden verse pormenorizadamente en el anexo T.

El primer criterio (3.2) alude a la expresión creativa y autónoma de ideas, sentimientos y emociones a través de la interpretación de diversas manifestaciones. A lo largo del desarrollo de la SA he podido observar cómo las actividades más creativas suponían una barrera para ellos, pues están acostumbrados a tener una serie de pautas muy definidas a la hora de realizar cualquier actividad, lo que limita su capacidad de acción autónoma. Es por ello por lo que hemos tratado de ayudar a nuestro grupo, y prepararlos para gestionar adecuadamente su creatividad, ayudándoles a saber emplearla en el momento adecuado y potenciándola progresivamente como una herramienta básica de aprendizaje para su formación.

En este sentido, Torrance (1966) propone una serie de pautas que debería seguir el maestro para potenciar la creatividad del alumno, que considero muy interesantes:

- Detectar y reconocer las posibilidades.
- Respetar sus preguntas e ideas.
- Actitud provocadora de iniciativa por parte del profesor.

- Reconocimiento y valoración de la originalidad.
- Potenciar la práctica improvisatoria.
- Formar músicos creativos.
- Diseñar experiencias musicales planificadas y guiadas.
- Plantear posibilidades.
- Desarrollar habilidades para la resolución de cualquier tipo de problema.

El segundo criterio (4.1) hace referencia a planificar y diseñar las producciones para obtener un resultado final, poniendo en valor el proceso para conseguirlo. En este caso hemos observado cómo el alumnado disfruta cuando trabaja en grupo (en un 100% de los casos), pero les cuesta alcanzar consensos y ceder para lograr un objetivo común. Esto puede deberse a que es un grupo bastante competitivo. No obstante, a lo largo de las sesiones, la evolución y el desarrollo ha mejorado notablemente, lo que me lleva a pensar que es la falta de hábito a trabajar de esta forma lo que supuso una barrera importante al comienzo.

El tercer criterio (4.2), que versa sobre participar activamente en el proceso cooperativo de elaboración de producciones musicales, de lenguaje corporal, escénico y/o performativo de forma creativa, respetuosa y comprometida se ha cumplido con creces, ya que la participación general ha sido muy buena, algo que ha quedado reflejado en la diana de autoevaluación grupal (anexo R), cuyos resultados se reflejan en el anexo T.

El último criterio seleccionado (4.3) trata de compartir los proyectos creativos musicales, de lenguaje corporal, escénico y/o performativo o experiencias creativas e interpretativas y además comunicarlos de una forma respetuosa, respetando las producciones de los compañeros. He observado que el grupo ha mostrado un alto grado de interés por las producciones que han realizado, dado el interés que les ha suscitado la actividad. El hecho de observar que son producciones propias y originales supone un punto de motivación muy grande para el alumnado.

En este punto, vamos a analizar y reflexionar acerca de los resultados obtenidos a lo largo del desarrollo de la situación de aprendizaje. Estos resultados se encuentran reflejados en el anexo T, como he comentado anteriormente. Podemos observar, a través de las escalas de autoevaluación de los procesos 1 y 2, cómo el alumnado considera que ha cumplido con los objetivos propuestos en las sesiones que conforman estos procesos. La escala de autoevaluación del proceso 1 refleja unos resultados más bajos (aproximadamente el 65% del alumnado se ha

sentido capaz de realizar plenamente lo que proponemos) que la escala de autoevaluación del proceso 2 (donde esta cifra es cercana al 80%), algo que relacionamos con la novedad que ha supuesto para el grupo la puesta en práctica de esta situación de aprendizaje, ya que al comienzo se sentían algo más inseguros a la hora de realizar todas las actividades. Estos resultados son observables en el anexo T.

En cuanto a la observación del paseo sonoro que hemos realizado, se puede ver cómo los resultados son algo más parejos a la hora de conseguir adquirir la competencia seleccionada o no, aunque los resultados generales son positivos. Considero que se debe al hecho de salir del aula, que hace que el grupo se muestre más inquieto y disperso. A pesar de eso, lo considero como algo normal y natural.

A continuación, tenemos la rúbrica de los paisajes sonoros, donde los resultados son muy positivos (el 75% del alumnado cumple con los ítems propuestos). El aspecto que he notado que les ha costado más es la selección de los sonidos, ya que es algo que no han hecho nunca, y requiere un nivel de concentración al que no estaban acostumbrados. La actividad supuso una gran motivación para el grupo, ya que les permitió trabajar el sonido a través de la creación y la experimentación, y disfrutaron enormemente.

A la hora de trabajar en grupo, la diana de autoevaluación nos da una información muy valiosa. En este caso, la gran mayoría del alumnado del grupo considera que su papel en el trabajo en grupo ha sido muy positivo (en torno al 90%), algo que desde la observación corroboramos. Destacamos la evolución de todo el alumnado a la hora de realizar el trabajo en grupo.

Por último, se reflejan en los resultados la realización de la plantilla de autoevaluación docente, en la cual he reflejado lo que siento que ha sido el desarrollo de la actividad desde mi perspectiva como docente. En este caso, creo que los resultados son muy positivos, ya que la actividad ha sido desarrollada de una forma óptima, adecuándose a los tiempos, recursos y actividades planteados, y obteniendo unos resultados igualmente positivos.

Consideramos que, a través de la propuesta que hemos desarrollado, nuestro alumnado ha adquirido las dos competencias específicas que hemos seleccionado del área de Música y danza. A través de la adquisición de las competencias específicas contribuiremos desde el área a lograr que nuestro alumnado sea competente.

Me gustaría finalizar este apartado con una pequeña reflexión acerca de la creatividad en el aula. Considero que muchas veces tenemos asociada la creatividad como un concepto propio de asignaturas de corte artístico, como música o plástica, y lo desligamos del resto de materias

del currículo, donde la creatividad es una herramienta que puede ser tremendamente útil. La creatividad es una capacidad que puede ser fundamental a la hora de resolver un problema de matemáticas, por ejemplo, donde para llegar a una solución lo podemos hacer por varias vías, y no limitando a una única opción la resolución de este problema (Romo, 1998).

Hemos de tener la capacidad como maestros de detectar los pensamientos y habilidades creativas de nuestros alumnos, dándoles la libertad necesaria para que exploren y desarrollen esa creatividad, recompensando y valorando la utilización de estas a la hora de alcanzar un objetivo de aprendizaje. Del mismo modo, cuando su creación no tiene éxito, tenemos que ayudarlos a gestionar la frustración, animando a seguir explorando todas las vías posibles para la consecución de los objetivos (Sánchez, 2010). De esta manera, podemos potenciar todas las habilidades de nuestros alumnos, ayudando a que tengan una formación íntegra en todas sus dimensiones.

6. Conclusiones

Para concluir este Trabajo de Fin de Grado, vamos a retornar a los objetivos específicos propuestos al comienzo de este documento, para comprobar si estos se han cumplido o no, y de esta forma valorar la consecución del objetivo principal.

El primero de los objetivos específicos es: *conocer y ampliar el conocimiento teórico acerca del aprendizaje competencial en música y su aplicación didáctica, a través de investigaciones científicas*. Consideramos que este objetivo ha sido alcanzado, dado el trabajo de análisis e investigación que se ha llevado a cabo en la Fundamentación Teórica del trabajo, logrado a través de una revisión de la bibliografía relacionada con el tema, y estableciendo las bases conceptuales que han regido la propuesta de intervención a modo de situación de aprendizaje que hemos presentado.

El segundo objetivo específico: *utilizar la música como elemento transversal y vertebrador para la adquisición de las competencias clave en Educación Primaria a través del desarrollo de una situación de aprendizaje y sus fases: diseño, desarrollo, puesta en práctica, análisis y reflexión*. Nos ha servido para comprobar cómo, a través de la música, se puede lograr un desarrollo integral de nuestro alumnado a través de la adquisición de las competencias clave. La música forma parte del ser humano, y tiene un carácter transversal, lo que permite el aprendizaje de habilidades y conocimientos de todas las áreas del currículo. Este objetivo lo

consideramos cumplido, ya que hemos llevado a cabo una propuesta innovadora en el aula de quinto curso de Educación Primaria durante la realización del Prácticum, a través de la cual hemos obtenido unos resultados que nos permiten afirmar que el modelo de educación competencial es el futuro a nivel educativo.

La consecución de estos objetivos específicos nos conduce a nuestro objetivo principal: *lograr la adquisición de las competencias clave para el alumnado de quinto curso de Educación Primaria a través de la música*. Hemos constatado a través del presente Trabajo de Fin de Grado dos cuestiones: la primera, que el aprendizaje basado en un modelo competencial funciona, ya que permite establecer objetivos que tienen como centro el desarrollo íntegro del alumnado, más allá de los números como herramienta calificadora; por otro lado, que la música se convierte en un elemento tremendamente útil para la formación competencial del alumnado, dado su carácter transversal e inherente al ser humano.

6.1. Limitaciones

En este apartado del TFG se describen ciertas limitaciones y desafíos identificados durante el desarrollo de la SA.

En primer lugar, una de las limitaciones principales fue la necesidad de ajustarse al contexto del aula. Se trata de un grupo que se desdobra para la clase de música, algo que a priori es positivo, ya que tenemos dos grupos más reducidos, pero que puede distorsionar los resultados ya que los alumnos del segundo grupo ya tienen la información de lo que se va a desarrollar en la sesión.

Por otro lado, el tiempo es un factor fundamental a la hora de implementar la propuesta. En nuestro caso pudimos llevar a cabo todas las actividades, pero la posibilidad de tener más tiempo para profundizar habría sido muy útil. A todo esto, hay que sumar las necesidades de la tutora con respecto al tiempo de clase por la programación propia de la asignatura, ya que en nuestro caso había que preparar también la actuación de Navidad y la participación de la clase en el certamen de coreografías solidarias que realizan varios centros de la ciudad.

6.2. Propuestas de futuro

En este apartado se presentan diversas sugerencias para mejorar el trabajo futuro, enriqueciéndolo y pudiendo servir como punto de partida para un trabajo más profundo en esta temática.

En primer lugar, sería valioso explorar una experiencia de aprendizaje centrada en competencias, donde la música a lo largo del tiempo sea el foco principal. Lo planteado aquí abarca solo una pequeña parte de lo que podría desarrollarse a lo largo de todo el curso. Los paisajes sonoros podrían plantearse como un eje transversal en todos los cursos del centro, pudiendo establecer sinergias con todas las áreas del currículo muy favorables para la consecución de los objetivos planteados.

Por otro lado, consideramos destacable considerar el contexto educativo de la propuesta. A la hora de desarrollar el Prácticum he podido desarrollar la labor docente en dos centros cuyos contextos eran muy diferentes, y creo que los resultados obtenidos podrían haber sido muy interesantes de haber podido desarrollar la propuesta en el otro centro, no dejando de ser igualmente positivos.

7. Referencias

- Aguilera, C. C., & i Monmany, M. V. (2017). El perfil profesional del profesorado de música: una propuesta de las competencias deseables en Ed. Primaria y Ed. Secundaria. *Revista Electrónica de LEEME*, (33), 01-26.
- Aldeguer, S. P., & Lavall, E. N. L. (2012). La Música como herramienta interdisciplinar: un análisis cuantitativo en el aula de Lengua Extranjera de Primaria. *Revista de Investigación en Educación*, 10(1), 127-143.
- Alsina, P. (2004). Educación musical para una educación de calidad. *Eufonía: didáctica de la música*, 30, 23-37. <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/67615>
- Arribas, J. L. C., & Barrio, I. L. (1989). El estudio de paisajes sonoros. *Arbor*, 132(518), 95.
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, 1(1-10), 1-10.
- Bara, F. E., Author_id, N., Cantero, F. G., & Author_id, N. (2022). Las finalidades de la educación y la LOMLOE: cuestiones controvertidas en la acción educativa. *Revista Espanola De Pedagogia*, 80(281). <https://doi.org/10.22550/rep80-1-2022-04>
- Berrocal, Ó. M. C. (2019). *La autorregulación en el aula de educación primaria: estudio y aplicación de un modelo integral de transición activa hacia la autonomía*. [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid]. <https://doi.org/10.35376/10324/33456>
- Blanco, D., Giménez, A. M., & Fernández-Río, F. J. (2015). Análisis y valoración del proceso de incorporación de las competencias básicas en educación primaria. *RIE*, 33(1), 233. <https://doi.org/10.6018/rie.33.1.183841>
- Calatayud Carda, F., & Muñoz Calvo, M. (2013). *Adquisición de competencias a través de la música*. [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Zaragoza].
- Campbell, P. S. (2001). Songs in their heads: music and its meaning in children's lives. *Ethnomusicology*, 45(2), 353. <https://doi.org/10.2307/852679>
- Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León.
- Emst-Slavit, G. (2001). Educación para todos: la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner. *Revista de psicología*, 19(2), 319-332. <https://doi.org/10.18800/psico.200102.006>
- Esteve, F., Adell, J., & Gisbert, M. (2013). El laberinto de las competencias clave y sus implicaciones en la educación del siglo XXI. In *II Congreso Internacional multidisciplinar de investigación educativa (CIMIE 2013)* (pp. 1-6).

- Fernández, R. C., Vázquez, M. D. M., & Pena, V. L. (2015). Beneficios de la música en conductas disruptivas en la adolescencia. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-24. <https://doi.org/10.15517/aie.v15i3.20902>
- Gálvez, I. E. (2011). Las competencias clave como elemento central del currículo de la enseñanza obligatoria: un repaso a las experiencias europeas. *Revista Española de Educación Comparada*, (17), 239-264. <https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7552>
- German-González, M., & Santillán, A. O. (2006). Del concepto de ruido urbano al de paisaje sonoro. *Revista Bitácora Urbano Territorial*, 10(1), 39-52.
- Giráldez, A. (2007). Contribuciones de la educación musical a la adquisición de las competencias básicas. *Eufonía: Didáctica de la música*, 41, 49-57.
- Gómez Montes, J. M. (2005). Pautas y estrategias para entender y atender la diversidad en el aula. *Pulso. Revista de Educación*, (28), 199-214. <http://hdl.handle.net/10017/5140>
- Gómez, E. L. (2016). En torno al concepto de competencia: un análisis de fuentes. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 20(1), 311-322. <https://digibug.ugr.es/bitstream/10481/42564/1/REV201COL4.pdf>
- Green, L. (2003). La música en la sociedad y en la educación. *Kikiriki: cooperación educativa*, 71, 5-12. <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/1461>
- Guerrero, I. M. M., & Ruiz, E. B. (2019c). El aprendizaje basado en proyectos y su implementación en las clases de música de los centros de educación primaria. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 16, 21-41. <https://doi.org/10.5209/reciem.64106>
- Gutiérrez Cordero, R., Cremades Begines, A., & Perea Díaz, B. (2011). La interdisciplinariedad de la música en la etapa de educación primaria. *Espacio y Tiempo, Revista de Ciencias Humanas*, 25, 151-161.
- Hemsey de Gainza, V. (1977). *Fundamentos, materiales y técnicas de la educación musical*. Ricordi Americana.
- Hemsey de Gainza, V. (2004). La educación musical en el siglo XXI. *Revista musical chilena*, 58(201), 74-81. <https://revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/view/12449>
- Horch, M. (2008). Educar en competencias. *Cuadernos de pedagogía*, 376, 66-68. <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/36377>

- Iñesta, E. R. (2011). El concepto de competencia: su pertinencia en el desarrollo psicológico y la educación. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 63(1), 33-45.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula* (4). Paidós.
- Kagan, S. (2003). Breve historia de las Estructuras Kagan. *Kagan Online Magazine*, 1(800), 3-20.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo (BOE del 4 de mayo), de Educación (LOE).
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- López, J. M. T., & Matos, S. L. (2011). La música como ámbito de educación. Educación «por» la música y educación «para» la música. *Teoría De La Educación*, 22(2), 151-181. <https://doi.org/10.14201/8300>
- López, J. M. V., & Manso, J. (2013). Competencias clave como tendencia de la política educativa supranacional de la Unión Europea. *Revista De Educación*, 1, 12-33. <https://doi.org/10.4438/1988-592x-re-2013-ext-255>
- Marín Liébana, P., Blasco Magraner, J. S., & Botella Nicolás, A. M. (2021). Las preferencias musicales de los estudiantes: hacia un reconocimiento de sus identidades culturales. *Vivat Academia*, 2021, 154(3), 43-67. <https://doi.org/10.15178/va.2021.154.e1236>
- Martínez, P. J. H. (2014). Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo. *Supervisión 21: revista de educación e inspección*, 34, 7. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7860165>
- Mateo, J. (2007). Interpretando la realidad, construyendo nuevas formas de conocimiento: el desarrollo competencial y su evaluación. *Revista de investigación educativa, RIE*, 25(2), 513-531. <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/45499/1/Interpretando%20la%20realidad%2c%20construyendo%20nuevas%20formas%20de%20conocimiento%20El%20desarrollo%20competencial%20y%20su%20evaluacion.pdf>
- Mateos-Moreno, D. & De la Ossa, M. A. (2023). Aproximación teórica y legislativa al moderno concepto de competencia artística en el contexto educativo español. *Tercio Creciente*, 7-24.
- Mateos-Moreno, D., & de la Ossa, M. A. (2022). Las competencias en la normativa educativa europea y española. Marco legislativo y estado de la cuestión. *La educación y formación*

- musical en el siglo XXI: ¿somos competentes para el enfoque competencial?, 1*, 195-245.
- Mejía, E. T. A. & Cruz, F. C. (2020). Análisis de competencias clave, como factores para transferencia del conocimiento. *Investigación Administrativa*, 49(126), 1-20. <https://doi.org/10.35426/iav49n126.05>
- Mejía, P. P. (2002). *Didáctica de la música para primaria*. En Pearson Educación eBooks. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=770958>
- Moncada, B. S. (2016). Importancia de la música como recurso en el aprendizaje escolar. *Revista iberoamericana de producción académica y gestión educativa*, 3(6). <https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/642/782>
- Monmany, M. V. (2017). Acerca de la educación musical. *Revista Electrónica de LEEME*, 13, 18-42. <https://doi.org/10.7203/leeme.13.9748>
- Moreno, J. L. (1992). La psicología de la música en la Educación Primaria: el desarrollo musical de seis a doce años. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, (13), 35-52.
- OCDE (2003). *Definición y selección de competencias (DeSeCo)*.
- Pastor Arnau, J., Bermell Corral, M. & González Such, J. (2018). Programa de educación emocional a través de la música en educación primaria. *Edetania*, (54), 199-222.
- Piaget, J. (1964). Part I: Cognitive Development in Children: PIAGeT Development and Learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 2(3), 176-186. <https://doi.org/10.1002/tea.3660020306>
- Pulido, M. J., Gutman, I. R., & Mendo-Lázaro, S. (2019). El aprendizaje cooperativo, una metodología activa para la educación del siglo XXI: una revisión bibliográfica. *Prisma Social: revista de investigación social*, 26, 200-210. https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/10744/1/1989-3469_26_200.pdf
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.
- Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad.
- Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=SV](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=SV)

- Resolución de 11 de abril de 2013, del Rector de la Universidad de Valladolid, por la que se acuerda la publicación del reglamento sobre la elaboración y evaluación del trabajo de fin de grado.
- Rodríguez, P. A. C. (2012). El valor formativo de la música para la educación en valores. *Dedica*, 2, 263-278. <https://doi.org/10.30827/dreh.v0i2.7133>
- Romero, J. B. (2003). Los medios y recursos para la educación musical en primaria (Tesina). *Universidad de Huelva: Huelva*. Romo Santos, M. (1998). Algunas claves para fomentar la creatividad en el aula. *Tendencias pedagógicas*, 1, 251-259.
- Rychen D. & Simone, D. (2006). Competencias clave: cómo afrontar los desafíos importantes en la vida. *Simone, D. & Hersh, L. (Comps.). Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico. Málaga, España: Ediciones Aljibe*, 91-126.
- Sánchez Santamaría, J., & Ballester Vila, M. G. (2011). Educar por competencias en la escuela del siglo XXI. In *Actas del Congreso Estatal de Formación del Profesorado 'Conectando Redes': junio 2010*. 2010; p. 368-402.
- Sánchez, C. C. (2010). La importancia de la creatividad en el aula. *Pedagogía Magna*, (9), 14-19.
- Schafer, R. M. (1969). *The new soundscape*. BMI Canada Limited.
- Schafer, R. M. (1993). *The soundscape: our sonic environment and the tuning of the world*. Simon and Schuster. <http://ci.nii.ac.jp/ncid/BA51274040>
- Soler, R. N. C., & Martínez-Chaparro, D. (2015). El paisaje sonoro, una aproximación teórica desde la semiótica. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 5(2), 129. <https://doi.org/10.19053/20278306.3717>
- Tamayo Lorenzo, S. (2014). La transición entre etapas educativas: de Educación Infantil a Educación Primaria. *Participación educativa*, 3(5), 131-138.
- Torrance, E.P. (1966). *The Torrance Test of Creative Thinking- Norms-Technical Manual Research Edition-Verbal Tests. Forms A and B – Figural Tests, Forms A and B*. Princeton, Personnel Press.
- UNESCO (2017). Transformaciones sociales. <https://es.unesco.org/themes/transformaciones-sociales>
- Universidad de Valladolid (s.f). *Competencias generales y específicas del Grado en Educación Primaria* [Archivo PDF]. https://www.uva.es/export/sites/uva/2.docencia/2.01.grados/2.01.02.ofertaformativa/grados/_documentos/edprimsg_competencias.pdf

- Vargas, K. M. R. (2010). La educación musical y su impacto en el desarrollo. *Revista de educación y desarrollo*, 12, 53-60.
- Willems, E. (1981). *El valor humano de la educación musical*. Paidós eBooks. <https://ci.nii.ac.jp/ncid/BB18701877>
- Zapata, G. P. (2011). Desarrollo musical y contexto sociocultural. Reflexiones desde la educación musical y la psicología de la música sobre el desarrollo socio-afectivo y musical de niños de comunidades vulnerables. *Pensamiento Palabra y Obra*, 6, 7-29. <https://doi.org/10.17227/ppo.num6-1053>

8. Anexos

A. Vídeo del aparato auditivo

https://youtu.be/FDMS_6ZYYbs

B. Infografía “el sonido y las vibraciones”

EL SONIDO Y LAS VIBRACIONES

¿QUÉ ES EL SONIDO

El sonido es algo que escuchamos con nuestros oídos.

El sonido tiene cualidades como la altura, duración, intensidad y timbre.

CAUSA Y EFECTO

El sonido se crea por la vibración de un cuerpo.

Las vibraciones viajan a través del aire u otros materiales a nuestros oídos, que son los que escuchan.

Vibraciones del sonido

A través de la vibración se produce el efecto del sonido.

MATERIALES QUE PRODUCEN SONIDO CUANDO VIBRAN




<p>Caja</p> <p>Causa: las baquetas golpean el parche. Efecto: la caja suena.</p>	<p>Guitarra</p> <p>Causa: pulsamos una cuerda que vibra. Efecto: la guitarra suena.</p>	<p>Clarinete</p> <p>Causa: el aire hace que la caña vibre. Efecto: el clarinete suena.</p>
---	--	---

C. Actividad interactiva

<https://cienciasnaturales.didactalia.net/recurso/sentido-del-oido-primaria/83c41e33-5330-42a9-8519-087d2dbb20da>

D. Rutina de pensamiento “veo, pienso, me pregunto”.

VEO, PIENSO, ME PREGUNTO


 Yo veo... <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	 Yo pienso... <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	 Me pregunto... <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
---	--	---

¿Qué es lo que he visto?
 ¿Qué pienso acerca de lo que he visto?
 ¿Qué dudas me surgen?

E. Técnica cooperativa

NOMBRE

LO QUE SÉ Y LO QUE SABEMOS



LO QUE SÉ

LO QUE SABEMOS

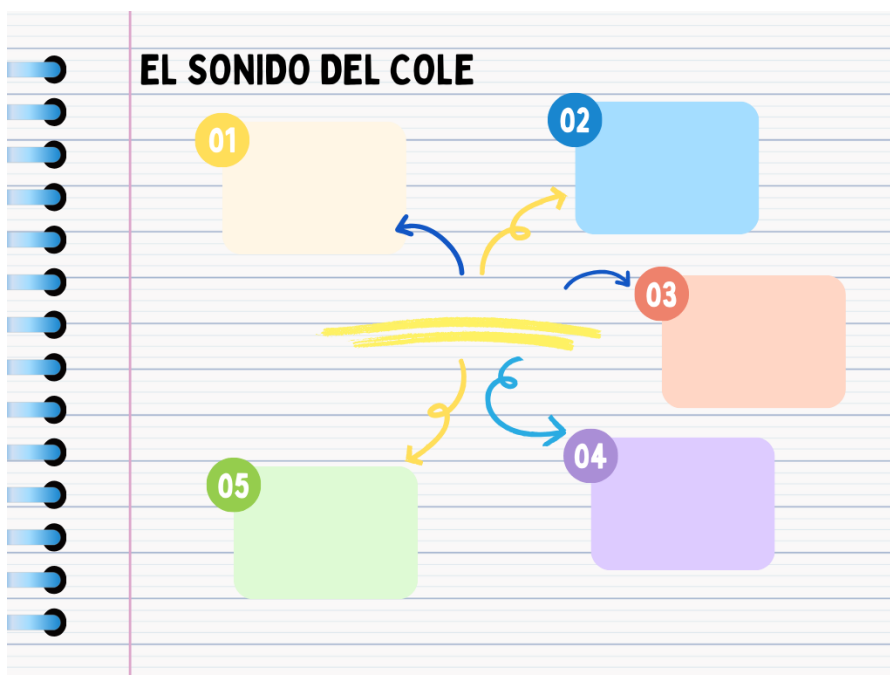
F. Tutorial

<https://youtu.be/uIZf7w4PEns>

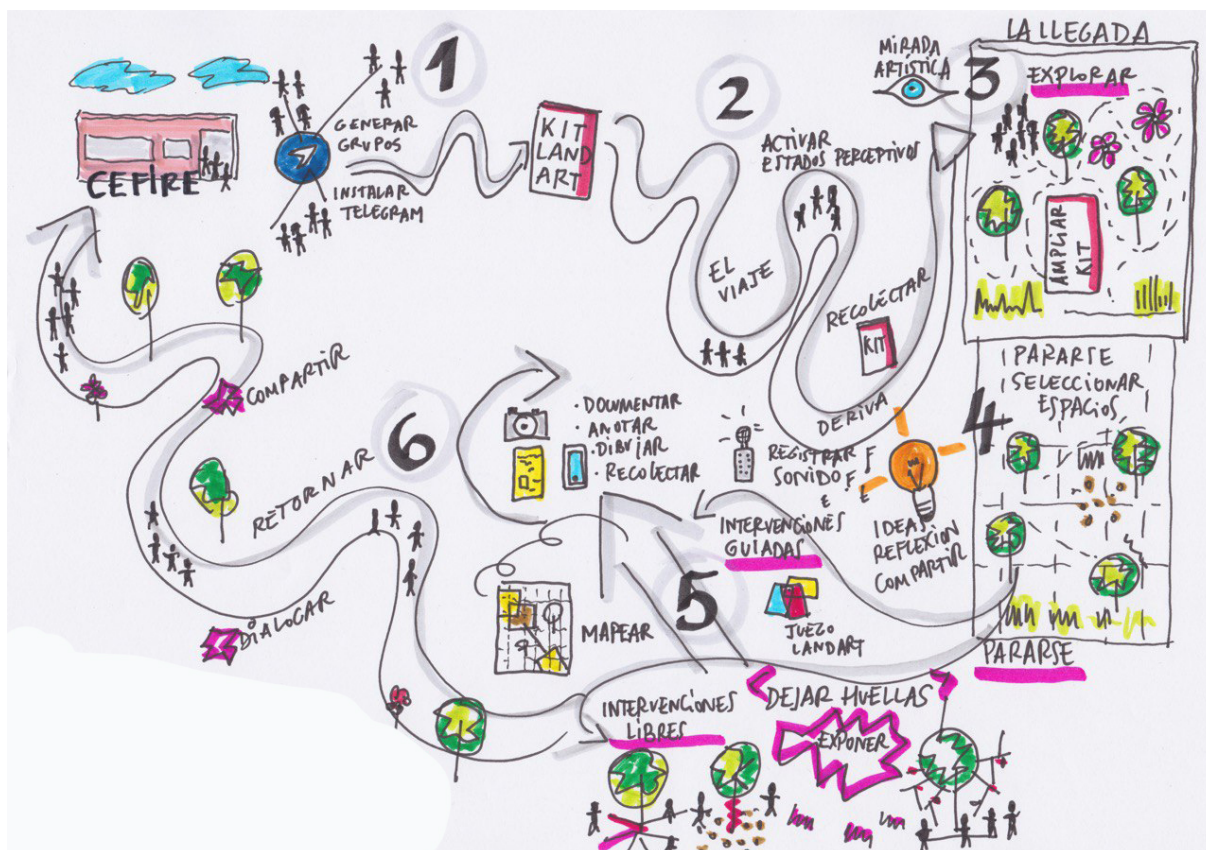
G. Escala de autoevaluación proceso 1.

He sido capaz de...	¿Cuánto? Numera del 1 al 4			
Identificar los componentes del oído humano	1	2	3	4
Explorar las distintas manifestaciones sonoras con Chrome Music Lab	1	2	3	4
Crear una composición a través de Song Maker con creatividad e iniciativa	1	2	3	4
Entender las cualidades del sonido presentes en las aplicaciones de Chrome Music Lab	1	2	3	4
Generar preguntas interesantes en la rutina de pensamiento “Veo, pienso, me pregunto”	1	2	3	4

H. Ficha para la realización del mapa



I. Ejemplo de mapa sonoro



J. Rutina de pensamiento "Zoom in"

<h1>ZOOM IN</h1>	
<p>OBSERVO</p> <div style="border: 1px solid black; height: 100px;"></div>	<p>DESCRIBO</p> <div style="border: 1px solid black; height: 100px;"></div>
<p>EXPRESO</p> <div style="border: 1px solid black; height: 100px;"></div>	<p>CONECTO</p> <div style="border: 1px solid black; height: 100px;"></div>

K. Web de sounds of the world

<https://soundsoftheworld.org/>

L. Sitio web del Timber Festival

<https://timberfestival.org.uk/soundsoftheforest-soundmap/>

M. Sitio web de Audiomapa

<https://www.audiomapa.org>

M. Observación de paseo sonoro

Alumno/a	Genera ideas	Explora las posibilidades del entorno sonoro	Muestra interés en los paisajes sonoros	Ayuda a sus compañeros	Muestra un espíritu emprendedor y creativo.
1					
2					
3					
4					
5					
6					

N. Escala de autoevaluación proceso 2.

He sido capaz de...	¿Cuánto? Numera del 1 al 4			
Identificar los sonidos más característicos del colegio	1	2	3	4
Crear un mapa sonoro que refleja todas las particularidades sonoras del entorno	1	2	3	4
Entender en qué consiste un entorno sonoro	1	2	3	4
Conocer distintos entornos sonoros	1	2	3	4
Demostrar creatividad e iniciativa en la creación de mi entorno sonoro	1	2	3	4

Ñ. Imágenes sonoras



Paisaje natural. Valsain.



Paisaje urbano. Acueducto de Segovia.



Paisaje interurbano. Autovía de pinares



Paisaje urbano. Nuestro centro, el CEIP “Diego de Colmenares”

O. Vídeo “El sonido en el lenguaje cinematográfico”

https://www.youtube.com/watch?v=rsAp0R_-4XA

P. Banco multimedia del INTEF

<https://procomun.intef.es/bm/buscador/audio/todos>

Q. Rúbrica final paisajes sonoros

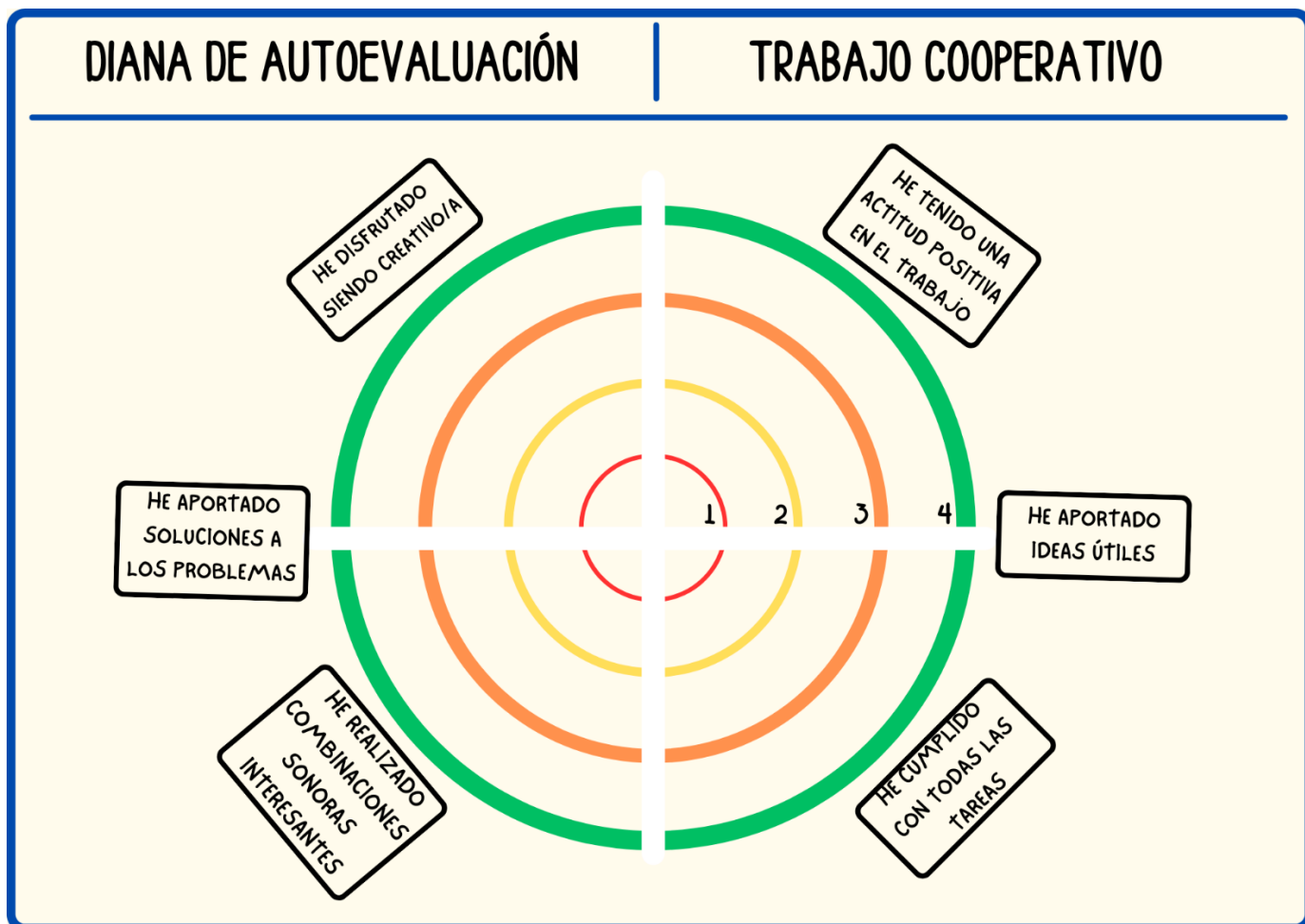
Rúbrica de evaluación paisajes sonoros

Nombre del alumno/a o grupo: _____

	4	3	2	1
Selección de los sonidos	Selecciona más de 5 sonidos para su paisaje sonoro.	Selecciona más de 4 sonidos para su paisaje sonoro.	Selecciona más de 3 sonidos para su paisaje sonoro.	Selecciona 2 o menos sonidos para su paisaje sonoro.
Riqueza tímbrica de los sonidos	La muestra seleccionada muestra una amplia gama de sonidos,	La muestra seleccionada muestra una gama considerable de	La muestra seleccionada muestra una gama pequeña pero	La muestra seleccionada muestra una gama

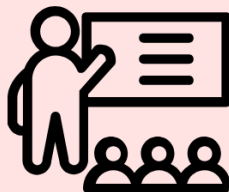
	combinando los elementos pregrabados con los materiales propuestos.	sonidos, combinando los elementos pregrabados con los materiales propuestos.	representativa de los sonidos.	insuficiente de sonidos.
Paisaje sonoro	El paisaje sonoro es creativo y está enriquecido con la combinación de distintas posibilidades sonoras, creando una historia completa.	El paisaje sonoro es creativo y está enriquecido con la combinación de distintas posibilidades sonoras, apoyando la historia que narra.	El paisaje sonoro es suficientemente creativo, aunque no termina de explotar las combinaciones sonoras.	El paisaje sonoro no es suficientemente creativo, con una combinación de posibilidades sonoras muy pobre.
Exposición del paisaje	El paisaje sonoro final es muy creativo, y la relación historia-sonido es muy coherente.	El paisaje sonoro final es creativo, y la relación historia-sonido tiene una relación lógica.	El paisaje sonoro final está logrado, pero la relación historia-sonido no es muy evidente.	El paisaje sonoro final es pobre, y la relación historia-sonido no tiene coherencia.

R. Diana de autoevaluación del trabajo cooperativo



S. Plantilla de autoevaluación docente

Plantilla autoevaluación docente



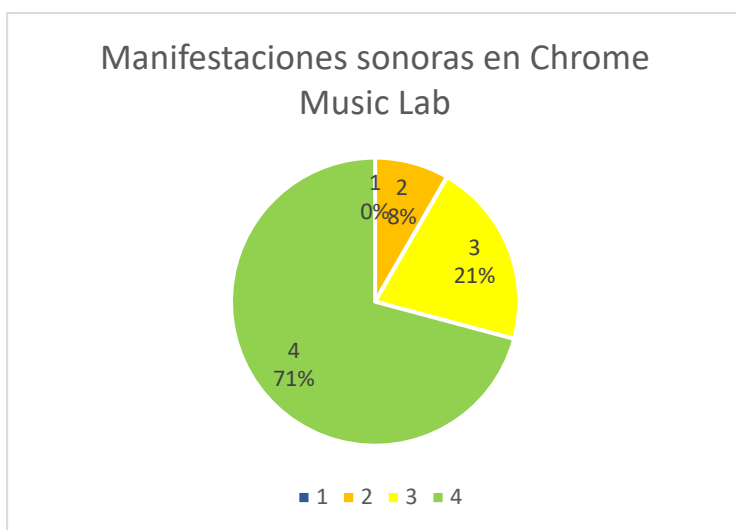
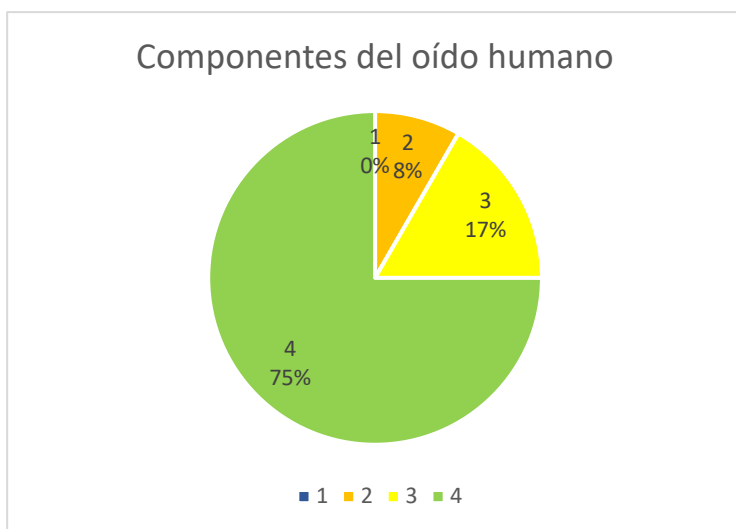
	4	3	2	1
Adecuar las actividades a la adquisición de las competencias específicas				
Seleccionar los materiales y métodos de innovación adecuados en cada proceso				
Realizar los agrupamientos correctamente				
Adecuar la temporalización a las actividades a realizar				
Potenciar el ambiente cooperativo en el aula				
Atender de forma individualizada las necesidades del alumnado				
Implementar correctamente criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación				
Disfrutar del proceso de enseñanza-aprendizaje junto al alumnado				

T. Resultados

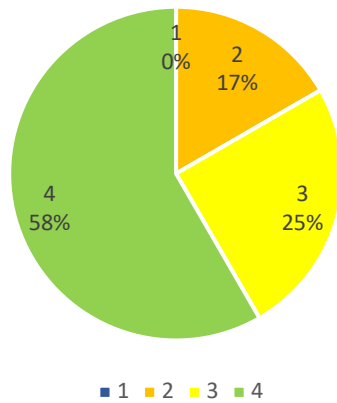
Los resultados de la evaluación se pueden consultar en el siguiente enlace

<https://www.dropbox.com/scl/fo/8ytcnzd2h5c1ux9puftqp/h?rlkey=zpl8o4lip4qevla2w57xhi57o&dl=0>

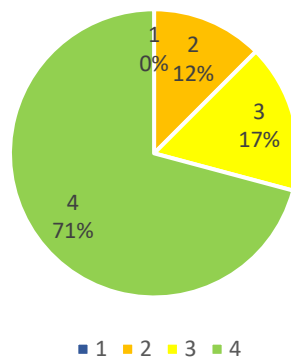
Escala de autoevaluación proceso 1



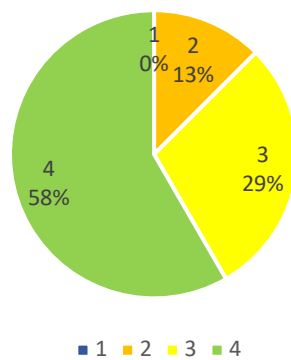
Composición en Song Maker



Cualidades del sonido en Chrome Music Lab

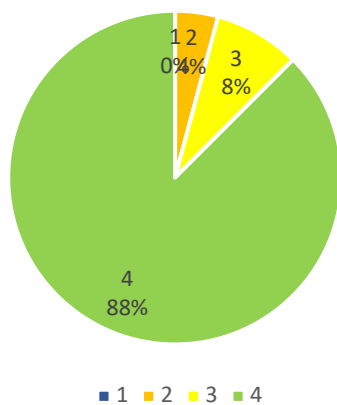


Generar preguntas interesantes en la rutina de pensamiento

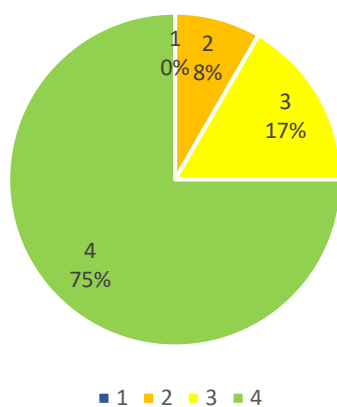


Escala de autoevaluación proceso 2.

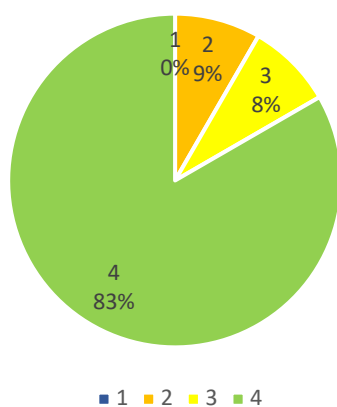
Identificar sonidos del colegio

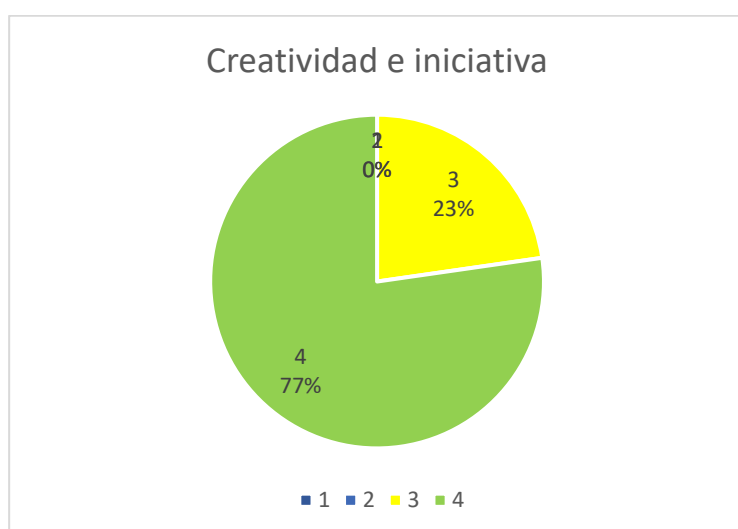
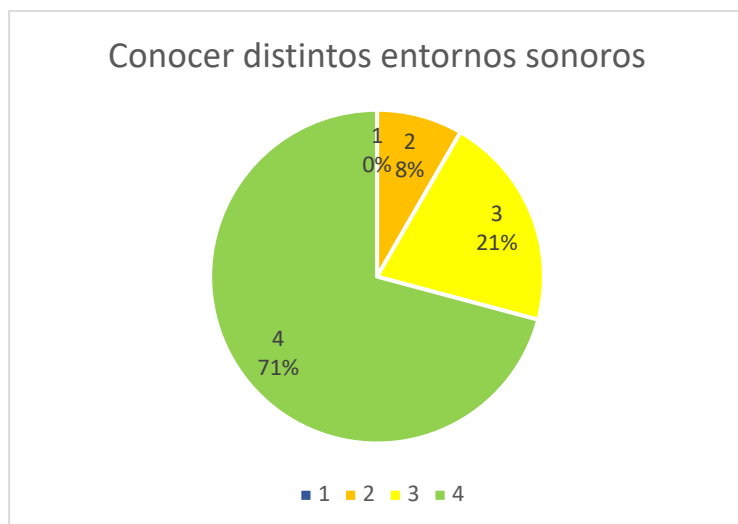


Crear mapa sonoro



Entender qué es un entorno sonoro

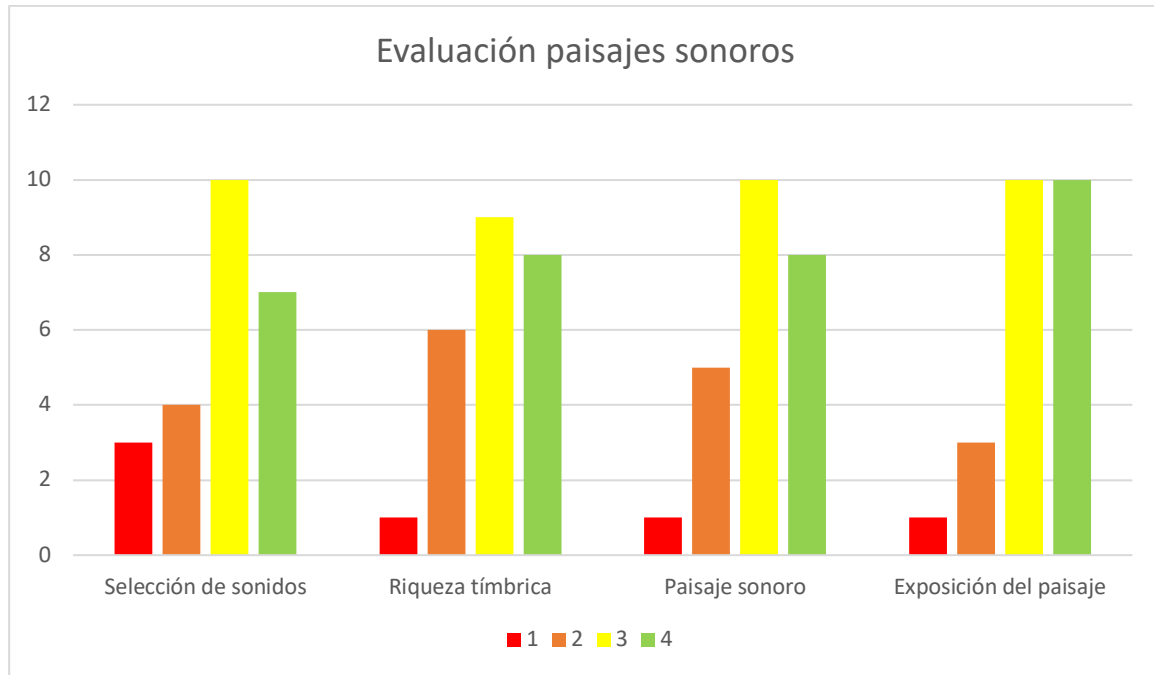




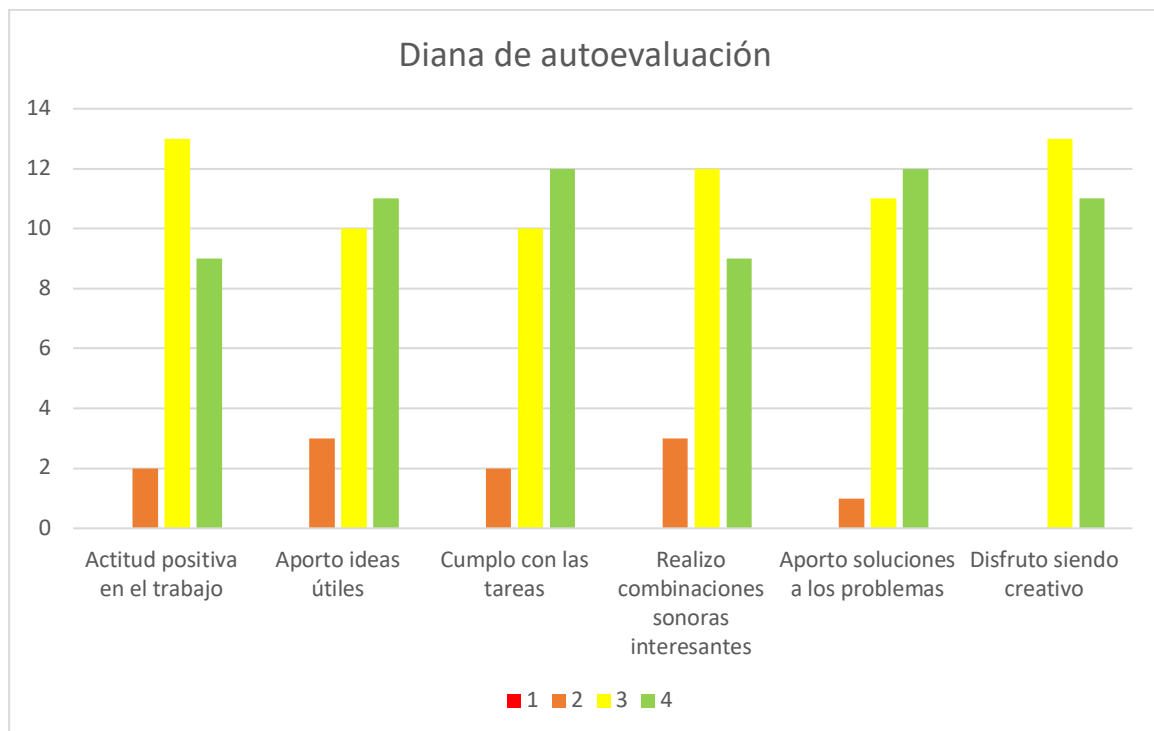
Observación paseo sonoro

	Genera ideas	Explora las posibilidades del entorno sonoro	Muestra interés en los paisajes sonoros	Ayuda a sus compañeros	Muestra un espíritu emprendedor y creativo.
TOTAL: 24	SÍ: 15 NO: 9	SÍ: 13 NO: 11	SÍ: 17 NO: 7	SÍ: 20 NO: 4	SÍ: 14 NO: 10

Rúbrica de evaluación paisajes sonoros

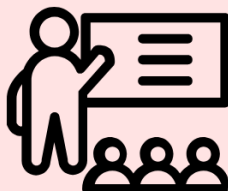


Diana de autoevaluación trabajo cooperativo



Autoevaluación docente

Plantilla autoevaluación docente



	4	3	2	1
Adecuar las actividades a la adquisición de las competencias específicas	X			
Seleccionar los materiales y métodos de innovación adecuados en cada proceso	X			
Realizar los agrupamientos correctamente		X		
Adecuar la temporalización a las actividades a realizar	X			
Potenciar el ambiente cooperativo en el aula	X			
Atender de forma individualizada las necesidades del alumnado		X		
Implementar correctamente criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación		X		
Disfrutar del proceso de enseñanza-aprendizaje junto al alumnado	X			