



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

MÁSTER EN INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA

TRABAJO FIN DE MÁSTER:

“EL TRABAJO POR COMPETENCIAS CLAVE EN
UNA ESCUELA UNITARIA A TRAVÉS DE LA
EDUCACIÓN MUSICAL. ESTUDIO DE CASO”

Autor: Jorge Santos García

Tutor académico: Dra. Inés María Monreal Guerrero

Junio, 2021



Aclaremos que durante este trabajo se intentan utilizar palabras genéricas y que aludan a los dos sexos, masculino y femenino, pero en ocasiones usamos el masculino genérico para referirnos indistintamente a los dos géneros, en base a los principios de igualdad que expone la Universidad de Valladolid.

Por otro lado, comentamos que los datos de todos los participantes de esta investigación siguen un patrón de confidencialidad, con lo que toda la información que pueda identificar a cualquiera de estas personas será tratada solamente por el autor de este trabajo y su tutor académico, mostrando exclusivamente los datos autorizados.

RESUMEN

La sociedad en la que nos encontramos presenta continuos cambios, para los que los docentes debemos adaptar la metodología a nuestro contexto de trabajo. Desarrollamos un proyecto de investigación con el que se pretende analizar de qué manera la Educación Musical favorece el desarrollo de las competencias clave en el alumnado de Educación Primaria de un aula internivelar de escuela unitaria perteneciente a un Colegio Rural Agrupado de la provincia de León. El tipo de diseño metodológico utilizado es un estudio de caso enmarcado en el enfoque cualitativo y dentro del paradigma interpretativo. Como base de nuestra investigación se elabora una propuesta didáctica con el fin de obtener datos del alumnado, a través de la observación participante, cuestionarios, el diario de campo y recursos audiovisuales, y del profesorado que imparte clase al grupo por medio de entrevistas. Con la triangulación de los datos, se presenta un capítulo en el que se recoge el análisis y discusión en la que podemos apreciar la versatilidad que ofrece la Educación Musical para desarrollar la labor docente desde un enfoque competencial, así como los beneficios que brinda el trabajo por competencias en los grupos de alumnos con diferentes niveles madurativos, característico de las escuelas unitarias, además de una conclusión que emane del objetivo principal y específicos del trabajo.

PALABRAS CLAVE

Escuela unitaria, Educación rural, Competencias clave, Educación Musical, Educación Primaria, Investigación Cualitativa, Estudio de Caso.

ABSTRACT

The society presents continuous changes, for which teachers must adapt the methodology to our work context. We develop a research project with the aim of analysing how Music Education favours the development of key competences in Primary Education students in a single-level classroom of a unitary school belonging to a Rural Grouped School in the province of León. The type of methodological design used is a case study framed within the qualitative approach and within the interpretative paradigm. As basis for our research, a didactic proposal is elaborated in order to their work context, through active observation, questionnaires, the field of a diary and media resources, and from the teachers who teach the group through interviews. With the triangulation of the data, a chapter is presented in which an analysis and discussion is presented in which we can appreciate the versatility offered by Music Education to develop the teaching work from a competence-based approach, as well as the benefits offered by competence-based work in groups of pupils with different levels of maturity, characteristic of unitary schools. And finally, a conclusion that emanates from the main objective and specifics of the work.

KEYWORDS

Unit School, Rural Education, Key Competences, Music Education, Primary Education, Qualitative Research, Case Study.

ÍNDICE DE CONTENIDO

1. INTRODUCCIÓN	13
1.1. JUSTIFICACIÓN.....	15
1.2. OBJETIVO GENERAL	16
1.2.1. Objetivos específicos.....	16
1.3. ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	17
2. MARCO TEÓRICO.....	22
2.1. ESCUELAS RURALES UNITARIAS	22
2.1.1. La educación rural.....	22
2.1.2. Las escuelas unitarias o aulas multinivelares	24
2.1.3. Funcionamiento en España.....	28
2.1.4. Marco legislativo en Castilla y León.....	31
2.2. IMPLEMENTACIÓN DE LAS COMPETENCIAS CLAVE	31
2.2.1. Origen y ámbito administrativo.....	31
2.2.2. La programación por competencias y la innovación educativa	35
2.2.3. El rol del docente y del estudiante	40
2.2.4. La evaluación desde el enfoque competencial	44
2.2.5. El trabajo competencial y las metodologías activas.....	46
2.3. LA ESCUELA UNITARIA Y LA EDUCACIÓN MUSICAL	51
2.3.1. El potencial de la Educación Musical	51
2.3.2. La Educación Musical en la Escuela Rural y las escuelas unitarias	53
2.3.3. El desarrollo de las Competencias Clave a través de la Educación Musical	55
3. METODOLOGÍA	59
3.1. PARADIGMA, ENFOQUE DE ESTUDIO Y MARCOS DE RACIONALIDAD.....	59
3.2. TIPO DE DISEÑO	62

3.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE OBTENCIÓN DE DATOS.....	64
3.3.1. Observación participante.....	65
3.3.3. Diario del investigador y Diario de campo	65
3.3.4. Cuestionarios.....	66
3.3.5. Entrevistas	67
3.3.6. Fotografías y vídeos	68
3.4. TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE DATOS	69
3.5. CUESTIONES ÉTICO-METODOLÓGICAS.....	70
4. DESCRIPCIÓN DEL CASO	73
4.1. CONTEXTO DEL CASO.....	73
4.2. DESARROLLO DE LA PROPUESTA DEL PROYECTO.....	74
4.2.1. Objetivos y contenidos	74
4.2.2. Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje.....	76
4.2.3. Desarrollo de las sesiones	77
4.2.4. Relación con las Competencias Clave	93
4.2.4. Temporalización.....	96
4.3. TEMAS DEL CASO.....	96
5. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS	98
5.1. MÉTODO DE ANÁLISIS	98
5.2. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DESDE LAS PREGUNTAS TEMÁTICAS.....	102
5.2.1. ¿Cuáles son las actitudes hacia el trabajo de actividades competenciales utilizando la música como hilo conductor?.....	102
5.2.2. ¿El alumnado es consciente de que está desarrollando su capacidad creativa a través del enfoque competencial de las actividades musicales?.....	105
5.2.3. ¿Cuáles son las actividades musicales en las que se fomenta en mayor medida el trabajo en equipo y la participación activa del alumnado?	107

5.2.4. ¿Influye el desarrollo de actividades musicales en el grupo multinivel? ¿Influye la diferenciación de edades en el trabajo comprensivo competencial dentro del trabajo grupal?.....	108
5.2.5. ¿Cómo influyen las actividades competenciales en la conciencia crítica de los alumnos frente a la música de su cultura y de otras culturas?.....	110
6. CONCLUSIONES	113
6.1. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....	117
6.2. PROPUESTAS DE MEJORA	119
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	121
ANEXO I. TABLAS DE CONTENIDOS, CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE DE LA PROPUESTA	137
ANEXO II. CALENDARIO DE LA TEMPORALIZACIÓN DE LA PROPUESTA	147
ANEXO III. MATERIALES DIDÁCTICOS DE LA PROPUESTA.....	148
ANEXO IV. DIARIO DE CAMPO	150
ANEXO V. TRANSCRIPCIÓN DE LOS CUESTIONARIOS.....	167
ANEXO VI. TRANSCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS	177

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Búsqueda bibliográfica en bases de datos.</i>	18
Tabla 2. <i>Centros educativos en el ámbito rural en Castilla y León.</i>	31
Tabla 3. <i>Las siete Competencias Clave de la LOMCE</i>	38
Tabla 4. <i>Fases del estudio de caso.</i>	64
Tabla 5. <i>Competencias trabajadas en las sesiones</i>	93
Tabla 6. <i>Temas éticos y émicos del proyecto de investigación</i>	97
Tabla 7. <i>Formulación de categorías y subcategorías</i>	99
Tabla 8. <i>Codificación de los documentos.</i>	100
Tabla 9. <i>Leyenda de la red de códigos</i>	102
Tabla 10. <i>Contenidos de la propuesta.</i>	137
Tabla 11. <i>Criterios de evaluación de la propuesta.</i>	140
Tabla 12. <i>Estándares de aprendizaje de la propuesta</i>	143
Tabla 13. <i>Temporalización de la propuesta</i>	147

ÍNDICE DE FIGURAS E ILUSTRACIONES

<i>Figura 1.</i> Funciones del aprendizaje basado en el pensamiento	46
<i>Figura 2.</i> Diferencias entre clase tradicional y clase invertida.	49
<i>Figura 3.</i> Red de códigos. Relaciones entre categorías y subcategorías.....	101
<i>Figura 4.</i> Tarjetas para la sesión 1 (4° de primaria)	148
<i>Figura 5.</i> Tarjetas para la sesión 1 (5° de primaria).....	148
<i>Figura 6.</i> Tarjetas para la sesión 1 (6° de primaria)	148
<i>Figura 7.</i> Manifiesto de la CME contra el racismo.....	148
<i>Figura 8.</i> Frases de la sesión 8.....	149
<i>Figura 9.</i> Rosco de Pasapalabra para la sesión 8.	149
<i>Figura 10.</i> Tabla de Veo-Pienso-Me pregunto.	151
<i>Ilustración 1.</i> Realizando la actividad 2 (S1). ¡A colocar!.....	152
<i>Ilustración 2.</i> Realizando la actividad 3 (S1). ¿Y si lo tocamos?	152
<i>Ilustración 3.</i> Realizando la actividad 1 (S2). ¿Quién es quién?	153
<i>Ilustración 4.</i> Realizando la actividad 2 (S2). Trueque musical.	154
<i>Ilustración 5.</i> Realizando la actividad 3 (S2). ¡A tocar!	154
<i>Ilustración 6.</i> Realizando la actividad 1 (S3). ¿Qué nos cuenta la canción?	155
<i>Ilustración 7.</i> Realizando la actividad 2 (S3). ¡Pásame el micro, Bro!.....	156
<i>Ilustración 8.</i> Eligiendo compositores en la actividad 1 (S4). ¿Qué hicieron por la música?	157
<i>Ilustración 9.</i> Investigando en la actividad 1 (S4). ¿Qué hicieron por la música?.....	157
<i>Ilustración 10.</i> Realizando la actividad 2 (S4). El mural de los compositores	158
<i>Ilustración 11.</i> Realizando la actividad 1 (S5). Con cualquier cosa hacemos música.	159
<i>Ilustración 12.</i> Realizando la actividad 2 (S5). Construimos nuestros instrumentos.	159
<i>Ilustración 13.</i> Palo de lluvia creado.....	159

<i>Ilustración 14.</i> Probando los instrumentos creados.	159
<i>Ilustración 15.</i> Nos preparamos para salir.	160
<i>Ilustración 16.</i> Probando sonidos.....	161
<i>Ilustración 17.</i> Realizando la actividad 2 (S6). Un paisaje de sonidos.....	161
<i>Ilustración 18.</i> Minero en el Bierzo Alto. Fuente: Google imágenes.	162
<i>Ilustración 19.</i> Gaitas y tamboriles en fiestas bercianas. Fuente: Google imágenes.	162
<i>Ilustración 21.</i> Realizando la actividad 2 (S7). ¡Viva el folklore!.....	163
<i>Ilustración 20.</i> Paloteo en el Bierzo. Fuente: Google imágenes.	163
<i>Ilustración 22.</i> Realizando la actividad 3 (S6). Frío... ¡Caliente, que te quemas!	164
<i>Ilustración 23.</i> Realizando la actividad 1 (S8). ¿Eso estará bien?	164
<i>Ilustración 24.</i> Investigando y comprobando las respuestas.....	164
<i>Ilustración 26.</i> Realizando la actividad 2 (S8). Pasapalabra musical.	165
<i>Ilustración 25.</i> Realizando la actividad con el cartón casero.....	165

1. INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo Fin de Máster (durante el documento, TFM) surge de la necesidad de investigar acerca de una realidad concreta en la que el estudiante del Máster se encuentra trabajando desde el comienzo de este curso. Se trata de una escuela unitaria, con un grupo de alumnos muy reducido pero diverso en cuanto a niveles madurativos, por lo que se propone trabajar de manera globalizada con este alumnado, a través de un enfoque competencial, y utilizando las actividades musicales para su desarrollo. Se aprovechará la función del investigador como profesor de música en dicha escuela unitaria para diseñar e implementar una propuesta didáctica para extraer conclusiones a partir del trabajo competencial con un grupo de alumnos de un aula multinivelar utilizando las actividades musicales como recurso.

Como se puede ver en el Índice de contenido, este trabajo queda dividido en seis grandes apartados, dentro de los que incluimos este primero de Introducción. En este primer apartado de Introducción, exponemos la Justificación tanto personal como curricular de dicha temática, en función de las exigencias del Máster, el Objetivo general y los Objetivos específicos que orientan nuestro proyecto y el estado de la cuestión, con el que se ha podido conocer la relevancia científica de la temática seleccionada en este estudio tanto a nivel nacional como internacional.

El segundo apartado lo conforma el Marco teórico, en el cual se desarrollan los elementos principales de nuestra investigación, en base a nuestro contexto. Realizamos un minucioso vaciado bibliográfico que nos permite investigar y seleccionar información relevante y de nuestro interés, dividiendo este apartado en tres grandes secciones: el primero enfocado a la escuela rural y las escuelas unitarias, el segundo a la implementación de las competencias clave, incluyendo las metodologías activas, y, el último, a la unión de los anteriores con la Educación Musical.

El tercer apartado lo ocupa la metodología empleada en esta investigación. Este trabajo consideramos que se ajusta al paradigma interpretativo, y definimos el tipo de diseño: un estudio de caso instrumental, orientado a una propuesta didáctica que se puso en práctica con un grupo de alumnos de una escuela unitaria perteneciente a un CRA de León. En este mismo apartado, exponemos y desarrollamos las técnicas y herramientas de obtención de datos,

además de los que utilizamos para el análisis de dichos datos. Para finalizar el apartado se explican los criterios de rigor científico que abalan nuestra investigación.

Con el siguiente apartado nos centramos en la parte práctica del proyecto de investigación, que se corresponde con el desarrollo de nuestro estudio de caso. En primer lugar, se contextualiza nuestro caso, para desarrollar seguidamente el diseño de la propuesta de intervención que se puso en práctica, detallando los aspectos principales de la misma, así como las sesiones, actividades, y su relación con las competencias clave. Para cerrar el apartado se enuncian los temas éticos y su conversión a los temas émicos, los cuales suponen la base de nuestros resultados y su análisis. Resulta relevante la conversión de los temas éticos a los émicos en nuestro trabajo, puesto que con el enfoque émico se puede analizar el comportamiento de una cultura en particular, en base a ideas propias de dicha cultura, pero utilizando solamente los temas éticos se podrían ignorar algunos de esos conceptos o ideas (Caastro-Solano y Consentino, 2017)

En el quinto de los apartados se exponen los resultados obtenidos en la investigación, organizados en torno a preguntas temáticas que se corresponden con los temas émicos enunciados anteriormente. Estos resultados se encuentran precedidos por una sección en la que se presenta el proceso seguido para analizar los datos, mostrando las codificaciones, categorías y subcategorías, utilizadas como el elemento básico de nuestro análisis. Es así como obtenemos unos resultados certeros mediante la extracción de los datos aportados por las diferentes técnicas y herramientas expuestas en el apartado de Metodología.

Por último, se exponen las conclusiones de todo nuestro proceso de investigación, en función de los objetivos específicos y el objetivo general que nos habíamos propuesto en un principio, presentando también las limitaciones encontradas durante la investigación y las propuestas de mejora que puedan resultar beneficiosas en futuros trabajos de investigación.

Una vez expuestas las referencias bibliográficas utilizadas en este trabajo, se añaden los anexos donde podemos encontrar los elementos complementarios a la propuesta didáctica (contenidos, criterios de evaluación, estándares de aprendizaje, calendario de las sesiones y materiales didácticos utilizados), el diario de campo y las transcripciones de los cuestionarios a los alumnos y de las entrevistas a los profesores.

1.1. JUSTIFICACIÓN

El presente proyecto de investigación se desarrolla en base al sentido o contextualización de la asignatura *Trabajo Fin de Máster*, expuesto en la guía docente de la misma, y siguiendo los requisitos necesarios para la obtención del *Máster en Investigación e Innovación Educativa*. Como bien se expone en la guía docente, este TFM no está vinculado con ninguna asignatura del máster en concreto, sino que se trata de un proyecto que “se relaciona con todas las materias del máster” (UVA, 2020, p.2), por lo que engloba todo un curso lleno de aprendizajes y experiencias, ofrecidos por cada una de las asignaturas, y con el que se pretende demostrar las capacidades investigadoras e innovadoras que se han adquirido, y así poner el broche final a esta etapa.

En esta guía docente se presentan tanto las competencias generales como las específicas que el alumno debe lograr con el desarrollo del TFM. Destacamos la competencia de “diseñar un proyecto de investigación conforme a los modelos metodológicos de las áreas de estudio propias de la Educación como ámbito científico de investigación” (UVA, 2020, p.2), y es que en el caso de nuestro trabajo se sigue un diseño metodológico cualitativo estudiado durante el curso en este máster, el estudio de caso, así como el paradigma interpretativo en el que se enfoca nuestra investigación. Este diseño metodológico, junto a sus técnicas e instrumentos para la obtención de datos, se lleva a cabo en un contexto muy particular: una escuela unitaria. Con el grupo de alumnos de esa escuela unitaria, se realiza un trabajo por competencias clave a través de actividades musicales, y se utilizan metodologías activas que han sido estudiadas durante el presente curso en el máster, justificando así el desarrollo de la primera de las competencias específicas: “Identificar y formular problemas de investigación, utilizando metodologías innovadoras y valorar su relevancia, interés y oportunidad en el contexto educativo” (UVA, 2020, p.2).

Desde un punto de vista personal, debemos decir que este es el segundo curso en el que se encuentra trabajando como maestro de música, pero este curso 2020-21 se presentaba como una oportunidad formidable para desarrollar un trabajo de investigación que fuera innovador y que contribuyera especialmente a nuestra formación permanente docente. Y es que, al encontrarnos trabajando en un contexto tan específico e inusual en la actualidad, como es la escuela unitaria, podíamos realizar un *estudio de caso* con el que tener un contacto directo con el alumnado y el resto de la comunidad educativa, aprovechando también la función de tutor del grupo de alumnos. En dicho grupo encontrábamos alumnos con diferentes edades, al tratarse de un aula

multinivelar, por lo que el trabajo por competencias se mostraba como una metodología adecuada para que dichos alumnos adquirieran aprendizajes de forma globalizada y nosotros pudiéramos investigar sobre ello desde nuestro trabajo de campo.

1.2. OBJETIVO GENERAL

Para este trabajo se ha planteado como objetivo general analizar de qué manera la Educación Musical favorece el desarrollo de las competencias clave en el alumnado de Educación Primaria de un aula internivelar de escuela unitaria.

1.2.1. Objetivos específicos

Desde el anterior objetivo general desarrollamos a continuación varios objetivos específicos, que precisan nuestras intenciones en la investigación, justificando cada uno de forma breve:

1.- Profundizar en la práctica educativa por competencias en una escuela unitaria.

En este objetivo investigaremos cómo se han desarrollado prácticas educativas fundamentadas en el trabajo por competencias clave. Gracias a una revisión bibliográfica nacional e internacional sobre esta temática y su argumentación a través de diversos autores en el marco teórico, podremos analizar resultados, aspectos positivos y beneficios sobre esta práctica, lo que nos proporcionará unas orientaciones generales para plantear nuestro estudio de caso.

2.- Diseñar y llevar a cabo una propuesta didáctica en la etapa de Educación Primaria que se trabajen las competencias clave a través de actividades competenciales en Educación Musical.

Una vez estudiado el contexto y la forma en la que podemos abordar nuestra propuesta didáctica, nos proponemos diseñarla e implementarla contextualizándola en base al entorno, el contexto concreto y los instrumentos con los que contamos, para después implementarla.

3.- Obtener aspectos de mejora y líneas futuras con las que perfeccionar las actividades competenciales musicales que faciliten la adquisición de las competencias clave en un aula internivelar de escuela unitaria y el trabajo competencial desarrollados en la propuesta.

Después de implementar la propuesta didáctica, la recogida de datos y el análisis, estableceremos conclusiones acerca de nuestro trabajo y propondremos líneas futuras con las que pensemos se pueda mejorar nuestra intervención.

1.3. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Con este apartado pretendemos exponer la notabilidad y el impacto científico que presenta el tema que hemos seleccionado para nuestra investigación, no circunscribiendo la búsqueda bibliográfica al territorio español sino haciendo búsqueda avanzada a nivel internacional.

Para poder reflejar dicho impacto nos proponemos realizar una revisión bibliográfica acerca del contenido elegido, en diferentes bases de datos científicas que a continuación presentaremos, que nos pueda ofrecer una idea sobre el estado actual de la cuestión en cuanto a las investigaciones desarrolladas.

La realización de un estado de la cuestión consiste en la búsqueda y análisis de la bibliografía existente sobre un tema. Está dirigido a que el alumno sea capaz de determinar y evaluar las distintas líneas de investigación que existen sobre el mismo. (Reboratti y Castro, 1999, p.1)

Es así como estudiaremos la realidad social y educativa sobre nuestro objeto de estudio, fundamentándonos en los conceptos base para nuestro proyecto de investigación: Escuela unitaria, Competencias clave y Educación Musical, con sus correspondientes traducciones al inglés para la búsqueda en las bases de datos internacionales (*Unitary school, Key competences y Musical Education*).

Una vez determinados los términos clave para nuestra revisión bibliográfica, nos disponemos a seleccionar bases de datos nacionales e internacionales de relevancia en el campo de las Ciencias Sociales. Por ello, decidimos utilizar las bases de datos siguientes, y que explicamos brevemente:

- DIALNET: es una base de datos de acceso libre que pretende difundir la producción científica de las ciencias humanas y sociales. Podemos encontrar revistas, libros y tesis doctorales, entre otros.
- ERIC: sus siglas se corresponden con “Education Resources Information Center” y se trata de la mayor base de datos internacional y especializada en el ámbito educativo que podemos encontrar en línea y de forma gratuita. Engloba una amplia gama de referencias y documentos a texto completo.
- SCOPUS: se trata de una base de datos bibliográfica que ya no está especializada en el ámbito educativo como la anterior, sino que abarca las áreas tecnológicas, de Ciencias Sociales y Humanidades y Ciencias Naturales, entre otros. Podemos encontrar multitud

de artículos científicos y sus resúmenes, pero, además, el perfil de los autores que publican los artículos y su impacto científico.

- WoS: iniciales o término por el que se conoce a la base de datos bibliográfica Web of Science, la cual ofrece un servicio gratuito con una abundante cantidad de artículos de revistas científicas y libros dentro del ámbito académico, además de diversas referencias y citas con las que se expone el impacto científico de las publicaciones.
- GOOGLE SCHOLAR: también llamado Google Académico en castellano, es una web que permite buscar información especializada procedente de un amplio abanico de disciplinas y fuentes, aunque especialmente enfocado en la bibliografía científica y académica. Encontramos resultados en diversos formatos, como tesis, libros, resúmenes y artículos científicos. Además, nos permite visualizar las referencias bibliográficas de los documentos, así como ver las personas que citan el texto en sus publicaciones, con lo que podemos rastrear la relación de las citas.

Una vez realizada la búsqueda en las anteriores bases de datos se obtuvieron los resultados que se muestra a continuación (ver Tabla 1):

Tabla 1.

Búsqueda bibliográfica en bases de datos

	DIALNET	ERIC	SCOPUS	WoS	GOOGLE SCHOLAR
<i>Escuela unitaria</i>	233	281	515	467	142000
<i>Competencias clave</i>	4582	3052	18334	19217	1400000
<i>Educación Musical</i>	3891	6023	4269	5165	197000

Fuente: Elaboración propia

Como podemos observar en la tabla 1, el tema más encontrado y, por tanto, con mayor impacto científico, es el de *Competencias clave*, con una gran diferencia con los otros dos términos. Pero esto tiene una causa concreta, y es que este concepto abarca un amplio abanico de ámbitos, no solo el educativo, por lo que encontramos publicaciones acerca de las competencias del trabajador en una empresa o en el marco de la medicina.

Por el contrario, vemos que con la temática referida al concepto de *Escuela unitaria* hemos obtenido un menor número de resultados que con el resto, entendemos este hecho en el sentido de que se trata de un sistema educativo muy concreto y característico, solamente de los centros

rurales, los cuales tienen una relevancia notablemente menor que los centros urbanos en la actualidad.

En relación a las escuelas unitarias, tomaremos como base el documento de *La Escuela Rural en el siglo XXI*, publicado en el año 2018, por lo que es de bastante actualidad. Se trata de un amplio documento dividido en varios capítulos en el cual han colaborado diversos maestros y especialistas del panorama nacional de la educación rural, tales como Rosa Vázquez, Miguel Recio y Nuria Benito, entre otros.

Cada autor, especializado en su Comunidad Autónoma, nos muestra la realidad sociocultural, demográfica y económica, así como los problemas que se pueden encontrar en los centros rurales de su zona, siguiendo un enfoque analítico y propositivo. En el caso de nuestra comunidad, Nuria Benito nos comenta que las escuelas rurales no han sido abandonadas, sino que en los últimos años se ha fomentado el desarrollo de estas escuelas debido a la despoblación rural.

En las zonas rurales de Castilla y León, atendiendo a la demanda social, se han desarrollado fórmulas de escolarización y estrategias educativas específicas, como son los centros rurales agrupados (CRA), los centros de innovación educativa (CRIE), los centros de educación obligatoria (CEO), los institutos de Educación Secundaria Obligatoria (IESO) y la continuidad de centros de Educación Infantil y Primaria (escuelas unitarias). (Benito, 2018, p.79)

En relación a las competencias clave hemos seleccionado un documento desarrollado por la Comisión Europea y los Estados que colaboraron en el programa de trabajo Educación y Formación 2010. Se trata en sí mismo de un anexo a la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006, llamado *Competencias clave para el aprendizaje permanente-Un marco europeo*.

En la publicación se aborda, en primer lugar, una contextualización de las competencias clave, incluyendo sus antecedentes (competencias básicas, entre otros) y los objetivos del artículo y de las competencias en sí mismas, para después, pasar a definir cada una de ellas, así como los conocimientos, capacidades y actitudes esenciales relacionados con cada una. “Las competencias clave son aquéllas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo” (Corvarán, 2008, p.84).

Destacamos también en este apartado de Estado de la cuestión el trabajo publicado por Amparo Fernández March (2006), profesora e investigadora de la Universidad Politécnica de Valencia

especializada en la transición del modelo educativo tradicional al de las metodologías activas. A pesar de que nuestro trabajo se desarrolla en el ámbito de la educación escolar y el artículo está especializado en la enseñanza universitaria, *Metodologías activas para la formación de competencias* es un texto que nos aporta muchos conocimientos sobre la temática, aunque en distinto contexto. Nos hace comprender el verdadero significado del trabajo competencial y nos acerca a las distintas metodologías activas susceptibles de ser utilizadas para trabajar de manera eficaz por competencias.

El protagonista del aprendizaje es el propio aprendiz. El papel del profesor es acompañar, guiar, evaluar, apoyar al aprendiz mientras sea necesario [...] En definitiva, preguntarse cómo formar en competencias es preguntarse cómo organizar y gestionar los procesos de aprendizaje. (Fernández-March, 2006, p.46).

En el panorama internacional hemos seleccionado un artículo escrito y publicado en Estados Unidos en el año 2011, titulado *Implementing Key Competences in Basic Education: reflections on curriculum design and development in Spain*. En él se explica cómo se han introducido las competencias clave en la educación obligatoria española, así como sus intenciones y prácticas docentes en relación con los enfoques tradicionales.

En este estudio también se argumenta la importancia de este sistema para la mejora educativa, siempre y cuando la enseñanza sea coordinada, para poder favorecer en los estudiantes una vida adulta de calidad.

En cuanto al último concepto, utilizamos primeramente el artículo de José Manuel Touriñán y Silvana Longueira para fundamentar la importancia de la Educación Musical como ámbito educativo y las posibles formas de abordar la música como maestros, desde diversas perspectivas. *La música como ámbito de educación. Educación «por», la música y Educación «para» la música* es un artículo publicado desde la Universidad de Salamanca en el año 2010 que pretende explicar la música como un elemento más instrumental o metodológico y desde una forma de educación artística, como actualmente se encuentra en el currículo (junto a la Educación Plástica y Visual, dentro del área de Educación Artística).

Es por ello por lo que encontramos en este trabajo una gran funcionalidad para nuestro estudio, pudiendo establecer conclusiones acerca de cómo podemos utilizar la Educación Musical para trabajar competencialmente con el alumnado, teniendo en cuenta que, según Touriñán y Longueira (2010) “la música ha sido una de las materias que más ha evolucionado en las últimas décadas en nuestro sistema educativo, pero lo cierto es que no siempre se han encontrado

los mecanismos adecuados para una puesta en práctica enriquecedora de la educación musical” (p.176).

Referido a esta temática, pero desde una revisión documental con visión internacional, encontramos un artículo científico que publicó Brian Roberts en el año 1991, y que nos interesa especialmente debido a que desarrolla un estudio de tipo cualitativo con herramientas como la entrevista y la técnica de la observación participante a 108 estudiantes canadienses, analizando en ellos como puede construirse la identidad social a través de la Educación Musical. Este artículo, titulado *Music teacher education as identity construction*, además expone las diferencias que se necesitan establecer entre un “profesor instrumentista” y un verdadero maestro de Educación Musical, y que se fundamenta en el conflicto entre quién es el maestro y lo que quiere que sus alumnos sean.

Por otro lado, nos basamos en el artículo escrito por la Dra. Inés Monreal titulado *La educación Musical en la escuela rural*, para poder establecer relaciones entre los dos conceptos. Nos ofrece primero una contextualización de lo que se entiende por escuela rural, sus características y cómo funciona, y después nos aporta un conocimiento sobre el desarrollo de la Educación Musical en este tipo de centros, cómo interviene el maestro, etc. Todo ello en base a una amplia revisión bibliográfica que justifica correctamente el estudio.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. ESCUELAS RURALES UNITARIAS

2.1.1. La educación rural

Antes de definir lo que entendemos por escuela unitaria, debemos contextualizar la educación rural en escuela unitaria y dentro del entorno en que se desarrolla.

Se trata de un tipo de escuela enmarcada en el ámbito rural, en la mayoría de comunidades llamados Colegios Rurales Agrupados, entre las que se encuentra la que atañe a este Trabajo de Investigación por su puesta en práctica, Castilla y León.

Las distintas fórmulas de agrupación de centros situados en el medio rural: CRIE (Centros rurales de Innovación Educativa) del MEC; ZER (Zonas Escolares rurales) en Cataluña; CRA (Colegio rurales Agrupados) en Castilla-La Mancha, Castilla y León, Madrid, Aragón, Asturias y Galicia; CER (Centros Educativos rurales) en País Valenciano; CER (Colectivos de escuelas rurales) en Canarias; CPRA (Centros Públicos rurales Agrupados) en Andalucía, etc. (Vázquez, 2008, p.55)

Como vemos, en nuestra comunidad (Castilla y León) se denominan CRA o Colegios Rurales Agrupados, y nos tenemos que remontar al año 1986 para conocer su creación, a través del Real Decreto 2731/1986, de 24 de diciembre, sobre constitución de Colegios Rurales Agrupados de Educación General Básica, el cual fue desarrollado por la Orden de 20 de julio de 1987 y más tarde derogado por el Real Decreto 819/1993, de 28 de mayo.

Este marco legislativo nos permite conocer el objetivo y la función de la creación de este tipo de centros, exponiendo lo siguiente:

En las zonas rurales, el Ministerio de Educación y Ciencia podrá acordar la agrupación de las unidades escolares existentes en una o varias localidades, con la finalidad de mejorar las condiciones y la calidad de la enseñanza en dichas zonas. Las unidades agrupadas constituirán un solo Centro docente, que se denominará “Colegio Rural Agrupado de Educación General Básica” y disfrutará de plena capacidad académica y de gestión. (BOE núm. 8, p. 473)

Pero es cierto que en las últimas décadas esta educación rural ha ido perdiendo centros hasta llegar desaparecer en muchas localidades, por no llegar a un número mínimo de alumnos debido

principalmente a la progresiva despoblación que ha sufrido el país en las últimas décadas. Y es que según Pinilla y Sáez (2017) “una extensa parte del territorio español se encuentra en la actualidad muy poco poblado, con densidades municipales muy por debajo de las consideradas críticas como son los 5 hab./Km² y los 10 hab./Km²” (p.4).

Pero esta despoblación no es característica solo de España, sino que se presentó durante el siglo XX en toda la Unión Europea, producto de la escasa adaptación de sus países a los sucesivos cambios estructurales que han ido afectando a la economía y la sociedad debido al proceso de industrialización y el desarrollo capitalista. (Ayuda, Sáez y Pinilla, 2001).

Es así como se pudo observar un desvanecimiento de la educación rural, en un claro decrecimiento que se dirigía hacia la desaparición:

En algunas comunidades autónomas la escuela rural queda obsoleta, en vía de extinción, y no sólo por la falta de población, sino también por opciones políticas que consideran que la escuela urbana es la institución escolar que puede ofrecer a las niñas y niños rurales una mejor calidad educativa en deterioro del contexto rural, algo totalmente falso. (Guerrero, 2009, p.17)

Pero también es cierto que, enfocándonos en nuestro país y en los últimos años, podemos observar un ligero crecimiento de la población rural, ya que, según Ayuda, et al. (2001), “durante los últimos años, el crecimiento vegetativo, nacimientos menos defunciones, aparenta ser el elemento más determinante de la evolución demográfica de las áreas despobladas, ya que sus saldos migratorios son muy reducidos” (p.8).

Por otro lado, debemos destacar que todas las dificultades con las que se han encontrado los colegios rurales han propiciado una mayor preocupación por parte de las administraciones de determinadas comunidades autónomas, y es que según Recio (2018) “la escuela rural es una realidad educativa que en los últimos años ha recibido una especial atención debido a sus especificidades socioeducativas y a la realidad del despoblamiento” (p.10).

Los centros rurales se fueron creando en un principio para proporcionar una ayuda a las escuelas localizadas en el ámbito rural, en las que se encontraban diferencias en torno a la dotación de recursos y métodos de aprendizaje respecto a las escuelas urbanas. Y es que el profesorado estaba observando que se estaban generalizando y extendiendo los modelos urbanos en el entorno rural (Bustos, 2007), y es que no se puede impartir una misma educación en contextos tan dispares. La primera complicación se origina en las universidades, en la formación del profesorado, que para Bustos (2007) “es el comienzo del problema para el futuro profesorado

del medio rural, ya que está orientada principalmente para zonas urbanas y suburbanas. Este hecho origina una disfunción notable en el desarrollo profesional del docente” (p.3).

Para Bartomeu (2002) “los Colegios Rurales Agrupados han supuesto una mejora considerable de las condiciones de desarrollo integral, no sólo del alumnado, sino de la sociedad rural en general” (p.2). Y es que con este tipo de centros se facilita la flexibilización y dinamización de los recursos, buscando el desarrollo educativo del alumnado y la no repercusión por el simple hecho de nacer en un lugar o en otro.

Por otro lado, la escuela rural lleva años ayudando a dinamizar el éxodo rural y a inculcar en las localidades más pequeñas la idea de progreso y desarrollo, infravalorando en ocasiones el ámbito rural por lo que se imponga o se oponga desde el urbano (Bernal, 2004).

En definitiva, podemos definir estos centros rurales, según Quílez y Vázquez (2012) como “una institución educativa que tiene como soporte el medio y la cultura rural, con una estructura organizativa heterogénea y singular (en función de la tipología de escuela) y con una configuración pedagógica didáctica multidimensional” (p.4).

2.1.2. Las escuelas unitarias o aulas multinivelares

Enmarcados en estos Colegios Rurales, encontramos en ocasiones la formación de escuelas o aulas unitarias. Generalmente se forman porque el número de alumnos en el centro educativo de un núcleo de población es tan reducido que se agrupan en una misma clase a todos ellos, independientemente de las edades o niveles educativos que presenten, desde el primer curso de Educación Infantil hasta el último de Educación Primaria. Y es que estos centros presentan:

Una estructura pedagógico-didáctica basada en la heterogeneidad y multinivelaridad de grupos de distintas edades, capacidades, competencias curriculares y niveles de escolarización, y con una estructura organizativa y administrativa singular, adaptada a las características y necesidades inherentes al contexto donde se encuentra ubicada. (Boix-Tomás, 2004, en Heredero, Collado y Shoiti, 2014, p. 144)

Es así como en una misma aula se puede encontrar una amplia gama de diversidad, no solo a nivel de capacidades o destrezas como podemos encontrar en un aula normalizada con niños de la misma edad, sino también en lo referido a su nivel de desarrollo madurativo. Es así como la escuela unitaria se caracteriza principalmente de ser especialmente diversa, no en términos de

discapacidad o dificultad de aprendizaje, sino a la variedad de alumnado que se introducen en la misma experiencia educativa (García-Prieto, et al., 2017).

A pesar de esta heterogeneidad, se muestra como una ventaja respecto a las escuelas normalizadas el hecho de tener un número reducido de alumnos y así poder ejercer una educación más personalizada, ayudando de una manera más directa a cada alumno en cada una de sus posibles dificultades para la adquisición de las competencias clave. García-Prieto, Delgado y Pozuelos (2017) exponen que en estas escuelas “se desarrollan estrategias de aprendizaje cooperativo y enseñanza individualizada” (p.137).

Pero esto se puede tomar también como algo negativo en la educación de los alumnos, al tener que tratar con cada uno de ellos unos contenidos diferentes, lo que puede conllevar en el maestro un exceso de funciones que pueden deteriorar la calidad de la enseñanza. En este caso, coincidimos con Rockwell y Garay (2014) en que en este tipo de aulas multinivel se puede llegar a producir una instrucción sobre los alumnos menos efectiva, debido a que los maestros no pueden desdoblarse ni estar con todos los estudiantes a la vez para satisfacer sus necesidades individuales.

Gracias a esta internivelaridad o variedad de edades dentro de la clase, se produce una situación atípica que favorece las condiciones del alumnado para desarrollar sus capacidades, sea cual sea su nivel madurativo, ya que, como comenta Navarro (2018), “este modelo ofrece interesantes posibilidades de desarrollo, favorece el trabajo autónomo o rompe barreras generacionales” (p.225). En esto profundizaremos en el siguiente apartado del marco teórico referido al trabajo por competencias clave, al estar reflejado el aprendizaje autónomo propiciado por la internivelaridad de estas aulas en dos competencias, como son la de Aprender a aprender y la de Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.

Destacamos que en ese proceso de enseñanza-aprendizaje existe un clima afectivo y de gran confianza, ya que generalmente es un solo maestro o maestra el que ejerce la función de enseñanza en el centro, ya que, solamente cuando el número de alumnos supera el de 12, es el momento de plantearse si se aumenta el número de profesores, y es habitual intentar estirar esa cifra lo máximo posible (Cored, 2010, en Gómez, 2018).

Pero también es cierto que en la mayoría de escuelas unitarias acuden otros maestros especialistas en materias como Educación Física, Educación Musical o Inglés, denominados profesores itinerantes. Esto depende del criterio del centro y de las directrices de la inspección, que deciden el tipo de plaza del profesor en dicho centro (solo generalista, con la especialidad

de Educación Física, etc.). En un principio, esto puede suponer varios problemas, como que el alto grado de movimiento del profesorado itinerante dificulte la organización de horarios, coordinación y cumplimiento de objetivos. Además, suele ser un número de profesores demasiado ajustado, por lo que las sustituciones por faltas son muy complejas de resolver. (Recio et al., 2009)

En cualquier caso, en las escuelas unitarias se produce una ayuda personalizada o individualizada por parte de los maestros, debido al reducido número de alumnado y su amplitud de capacidades. Generalmente, consideramos este factor como positivo, ya que en las clases normalizadas con un alto número de alumnado (20 o 25 niños), resulta muy complejo llevar a cabo una enseñanza tan incisa con cada educando. Coincidimos con García-Prieto (2015) en que la formación de las clases entre una ratio baja de alumnado y de distintas edades es un aspecto positivo, porque se multiplican los agentes formativos y se facilitan las relaciones personales y socioafectivas, el aprendizaje cooperativo o el intercambio fluido de pensamientos.

Al profundizar de manera reflexiva sobre las escuelas unitarias encontramos aspectos a tener en cuenta que pueden llegar a ser menos favorables para el estudiantado, si lo observamos desde otro punto de vista. Según Block, Ramírez-Badillo y Reséndiz (2015) “el hecho de que la docente siempre esté disponible podría ser un factor que propicie cierta dependencia por parte de los alumnos quienes consideran necesario y natural recibir aprobación en cada decisión que toman” (p.732).

De esta forma puede verse perjudicado el trabajo autónomo que se propicia en el alumnado, comentado anteriormente, si estos se acostumbran y exigen una atención continua por parte del profesorado.

Para la atención del alumnado, en estas escuelas, se pueden distinguir dos tipos de ayudas por parte del maestro, según Block, Ramírez-Badillo y Reséndiz (2015):

- Las ayudas directas se producen cuando el profesor incide en la enseñanza del procedimiento a nivel competencial, pero, además, le ofrece el resultado al alumno, al menos de una parte de la tarea que normalmente se corresponde con la más importante.
- Las ayudas indirectas, expresadas con preguntas o pistas para que permitan al alumno continuar con la búsqueda, no ofrecen el resultado al alumno y dejan en su cargo la parte más importante de la actividad.

Hablando de la escuela como eje vertebrador de la comunidad educativa, generalmente, la plaza del maestro en las dichas escuelas se prolonga durante un largo tiempo, por lo que se desarrolla un factor positivo y afectivo en la relación profesor-alumno y entre el equipo docente.

Desde el sentido de las plantillas de profesorado, esto conlleva una cierta estabilidad que es favorable para formar equipos de centro sólidos. Es así como en las escuelas rurales se desarrolla una implicación comprometida de un equipo de trabajo seguro y constante, desde la fase inicial hasta el desarrollo de las tareas, contando con un buen apoyo y protección por parte del equipo directivo y del Consejo escolar (Boix-Tomàs, 2004).

Con esta implicación y sentimiento de equipo por parte del profesorado rural, surge la posibilidad de realizar planes de formación adaptados a la escuela rural, y es que la formación del profesorado debe ser muy amplia, variada, actualizada en cuanto avances y recursos y adaptada a las necesidades que presente el contexto (Cortes de Aragón, 1998, en Abós, 2007).

En nuestra comunidad, se forman en cada curso varios cauces formativos para el profesorado, destacando los *Planes de equipos de profesores* y los *Seminarios, grupos de trabajo y proyectos de formación en centros*. En esta última convocatoria se argumenta que:

El modelo de formación permanente del profesorado de Castilla y León tiene como finalidad esencial contribuir a la mejora de la calidad del servicio educativo, conjugando la necesaria actualización del profesorado para hacer frente a las nuevas necesidades y demandas de la sociedad, con las respuestas que se han de dar a sus expectativas de mejora en el ejercicio profesional, aprendizaje, promoción y satisfacción laboral. (Convocatoria de grupos de trabajo, seminarios y proyectos de formación en centros de Castilla y León, 2020, p.1)

En cuanto a la relación profesor-alumno, se favorece el clima afectivo y la confianza entre ellos, que sobrepasa lo académico, ya que en muchos casos se produce una educación y convivencia individualizada desde que ingresan los niños por primera vez en la escuela hasta que terminan la etapa de primaria, y tienen que ingresar en un instituto de Educación Secundaria.

Esta confianza y trato cercano no solamente se produce dentro de la escuela y se limita al horario escolar, sino que se produce un importante vínculo más allá de las paredes del aula, con toda la comunidad del municipio. Como expone Uhlig (1995), “La integración de la escuela en el municipio en las zonas de residencia favorecía al mismo tiempo la comunicación entre padres, profesores y alumnos, en el sentido de una «escuela vecinal»” (p.80).

Después de muchos años sin que la escuela rural tuviera consideración para el resto de la sociedad, parece que hay un incremento en su valoración positiva, debido a la reflexión que ha propiciado en muchos padres sobre los beneficios que pueda tener este tipo de educación, en referencia a situaciones pandémicas como la vivida en el año 2020.

Si llega a ser cierto que la COVID-19 nos hace mirar de nuevo a la España rural, espero que la población que se asiente en este lugar o en cualquier otro parecido no se vea abocada a huir de nuevo a la ciudad y pueda proporcionar a los escolares una educación de primera, que hoy es posible porque los medios son otros y la distancia geográfica ya no tiene por qué separarnos. (Martínez, 2019, p.241).

2.1.3. Funcionamiento en España

La escuela rural en nuestro país ha ido evolucionando y aumentando su consideración en cuanto a la calidad de la enseñanza debido a la preocupación que suponía el despoblamiento y la posible extinción de los centros en el ámbito rural. Esto ocurrió específicamente desde la propuesta del REAL DECRETO 2731 de 1986, comentado en el apartado anterior. En ese principio, el funcionamiento que se planteó de este tipo de escuelas fue una emulación del que se desarrollaba en las escuelas normalizadas de las ciudades.

Hasta bien entrados los 80 la escuela rural en España no ha tenido un planteamiento específico y diferenciado en ninguno de los niveles educativos que responda a sus necesidades y características, lo que implicó durante muchos años un claro intento de copiar el modelo urbano, tanto en cuanto a características organizativas como pedagógicas (graduación, contenidos curriculares, libros de texto...). (Abós et al., 2015, p.86)

Pero también es cierto que hubo que esperar hasta unos años después de la implementación de la LOGSE para que la escuela rural se divulgara y efectuara de forma generalizada por todo el país, ya que, como expone Santamaría-Luna (2010), “En 1991 en territorio MEC sólo hay 51 CRAs y apenas aumenta su cantidad dos cursos más tarde, puesto que sólo hay 578, pero en el curso 1993- 94 aumenta aproximadamente un 73%, alcanzando la cifra aproximada de 200 CRAs.” (p.8).

A partir de la implementación de esta ley se comenzó a poner un especial interés y esfuerzo en mejorar la calidad de la enseñanza en los entornos rurales, para que los niños que nacieran en localidades de este tipo, o incluso próximas estuvieran en igualdad de oportunidades que los

que lo hacían en los urbanos, exponiendo lo siguiente en el artículo 65 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

En la educación primaria y en la educación secundaria obligatoria en aquellas zonas rurales en que se considere aconsejable, se podrá escolarizar a los niños en un municipio próximo al de su residencia para garantizar la calidad de la enseñanza. En este supuesto las Administraciones educativas prestarán de forma gratuita los servicios escolares de transporte, comedor y, en su caso, internado. (LOGSE, 1990, p.28937)

Empezó así a colaborar todos los agentes implicados en la comunidad de estos entornos, tanto padres y madres, maestros, instituciones de las localidades, vecinos, etc. Pero esta colaboración y desarrollo no se propició por parte de la Administración, ya que como expone Hernández (2000) “es lamentable comprobar cómo el Estado traza para la escuela rural, a manera de desdichada trama, un modelo pedagógico de referencia urbano, y por ello sin fisonomía rural, sin identidad” (p.120).

Lo que el equipo de profesores necesitaba era una formación especializada para cada centro, debido a las características propias de cada uno de los entornos rurales donde se iba a desarrollar la acción educativa, ya que estos centros estaban adquiriendo mucha importancia y acogiendo cada vez un número mayor de docentes. Para ello se proponía una formación del profesorado que se argumentaba en tres aspectos fundamentales: los planes de estudio del profesorado, su formación en competencias docentes y la conexión entre Universidad y Escuela (Chaparro y Santos, 2018).

Es así como se buscaba contar con un equipo de profesores muy bien preparados para el desarrollo de sus tareas en las escuelas rurales, algo fundamental para el crecimiento profesional, ya que como exponen Grau, Gómez y Perandones (2009) “la formación permanente es un buen recurso para acercar al profesorado hacia un modelo docente reflexivo, indagador y creativo, capaz de responder a su realidad educativa y atender eficazmente a todo el alumnado” (p.8).

En los últimos años del siglo, coincidiendo con la implementación de la LOGSE, demográficamente se produce una retención de la despoblación masiva de muchos pueblos, que se estaban vaciando por la salida que muchas personas estaban realizando a la ciudad. A esto además se añade el avance de la sociedad rural, en cuanto al desarrollo económico, social y el más importante, el mental. Según Hernández (2000) “en los finales del siglo XX también ha

evolucionado la mentalidad social, las actividades y planteamientos culturales de la sociedad rural” (p.134).

Gracias a este avance y evolución, era posible proponerse nuevos elementos organizativos en los centros, técnicas e instrumentos didácticos y que marcaran una identidad propia de la propia escuela (Hernández, 2000), alejándose del desarrollo por imitación a la escuela urbana que se estaba produciendo en los años anteriores.

A pesar de su creciente evolución, con la implementación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, no encontramos modificaciones llamativas en cuanto a la anterior ley respecto a las escuelas rurales, pero sí se pueden observar algunas referencias en cuanto a la calidad y evolución de la LOCE 2002, que no llegó a aplicarse. Y además incorporaba algún aspecto novedoso en cuanto a los territorios y municipios de los centros. (Santa María-Luna, 2014)

El aspecto más llamativo lo encontramos en la elaboración de un artículo específico en el que se marquen las bases para que se produzca una *Igualdad de oportunidades en el ámbito rural* (artículo 82). De esta manera, en el primer apartado se establece que:

Las Administraciones educativas prestarán especial atención a los centros educativos en el ámbito rural, considerando las peculiaridades de su entorno educativo y la necesidad de favorecer la permanencia en el sistema educativo del alumnado de las zonas rurales más allá de la enseñanza básica. (LOE, 2006, p.55)

De esta manera se impulsa el crecimiento de la escolarización en los centros rurales queriendo favorecer y asegurar la calidad de la enseñanza en las escuelas rurales para que las familias no tengan que marcharse a las ciudades en busca de lo mejor para la educación de sus hijos.

Años más tarde, se implanta la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, que solo modificaba a la anterior ley (LOE-2006) pero que no se refería a la educación rural en ninguna de las variaciones. Para Santamaría-Luna (2014) “la LOMCE ha mantenido 10 artículos de la LOE que no han sido aprovechados para mejorar la situación de la educación rural: han sido oportunidades perdidas” (p.13).

2.1.4. Marco legislativo en Castilla y León

Como ya sabemos, esta comunidad tiene un alto índice de población rural debido al decrecimiento demográfico y la estructura poblacional cada vez más envejecida, lo que incrementa el número tanto de escuelas rurales como de escuelas unitarias, con respecto a otras del país. “Las previsiones de crecimiento, según los datos proyectados por el INE para el periodo 2014-2029, estiman que la población decrecerá un 9%, lo que nos situará como la comunidad con menor aumento del panorama nacional” (Benito, 2018, p.79).

En el marco de la enseñanza rural, se han establecido diversos tipos de centros atendiendo tanto a su funcionamiento como al alumnado que alberga. Es así como en el ámbito rural en nuestra comunidad se han desarrollado las siguientes opciones educativas: los centros rurales agrupados (CRA), los centros de innovación educativa (CRIE), los centros de educación obligatoria (CEO), los institutos de Educación Secundaria Obligatoria (IESO) y la continuidad de centros de Educación Infantil y Primaria (escuelas unitarias), siendo en este último caso necesario un mínimo de tres alumnos con previsión de continuidad para el curso siguiente para que puedan formarse (Benito, 2018). A continuación, se muestra el número de dichos centros en la comunidad (ver tabla 2).

Tabla 2.

Centros educativos en el ámbito rural en Castilla y León

Escuelas Unitarias	CRAS	CRIS	CEO	ISO
-233 con 1 unidad	189	9	10	19
-240 con dos unidades				

Fuente: elaboración propia a partir de Benito (2018)

2.2. IMPLEMENTACIÓN DE LAS COMPETENCIAS CLAVE

2.2.1. Origen y ámbito administrativo

Para la introducción de este apartado, vemos necesaria una explicación de cómo hemos llegado hasta lo que hoy día, a partir de la implementación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), conocemos como Competencias Clave en educación.

Para encontrar su origen, vemos que en la década de los años 70 comienza a utilizarse el término “competencia” en el marco de la educación. Fue en los Estados Unidos, particularmente en doce de los estados, donde se decidió implementar desde las administraciones una especie de examen para los futuros docentes con el que evaluar la competencia mínima de los profesores y poder recibir una certificación que permitiera desarrollar la docencia, una especie de lo que en nuestro país conocemos como “oposición” y a lo que se denominó “competencia demostrada” (Arroyo, 1990).

En los años próximos se comenzó a utilizar el concepto de “competencia” con un perfil profesional y de valor productivo, en relación a las capacidades para trabajar y prosperar en un marco económico. Es así como en 1991 el informe SCANS (Secretary’s Commission on Achieving News Skills) “trató de determinar las competencias exigidas a los más jóvenes para tener éxito en el mundo laboral y así mejorar las expectativas económicas del país” (Esteve, Adell y Gisbert, 2013, en Piñana, 2019, p.45).

Pero es a través de la UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), organismo creado en el año 1996 para velar por la paz y la seguridad en el ámbito educativo, cultural y científico de índole internacional, con el que se utiliza el término competencia en el ámbito educativo con vistas a la educación permanente del próximo siglo. El objetivo es fundamentar el sistema educativo de los estados miembros en cuatro pilares básicos, “consistentes en «aprender a conocer», «aprender a hacer», «aprender a ser» y «aprender a convivir»” (Orden ECD 65, 2015, p.1).

Es así como las competencias comienzan a desarrollarse desde una perspectiva académica, y menos laboral, definiendo estas, por parte de los miembros facultativos de centros docentes y las autoridades educativas, como las requeridas a los educandos para que puedan realizar un correcto desempeño dentro del sistema escolar, en sus funciones personales, sociales y laborales futuras (Climent, 2010).

Tan sólo un año antes de lo realizado por la UNESCO, en 1995, ya se había comenzado a introducir las competencias en el marco europeo, a través del Libro Blanco sobre la educación y la formación de la Comisión de las Comunidades Europeas, estableciendo que se deben integrar los saberes y las competencias con las diferentes materias que conforman la Educación y la formación (D'Iribarne, 1996).

Posteriormente, desde la Unión Europea se comenzó a aplicar la importancia de estas competencias, estableciendo una obligatoriedad a los países miembros de incluirlas en sus

respectivos sistemas educativos, promocionando las nuevas competencias para el desarrollo de los alumnos pertenecientes a una nueva sociedad del conocimiento. Es así como las competencias se comenzaron a instaurar por todo el continente como prioridad en la educación, a partir primero del Consejo de Lisboa en el año 2000, siguiendo con los Consejos Europeos de Estocolmo del 2001 y el de Barcelona del año 2002 (Gómez-Riesco, 2004).

Antes de adentrarnos en la implementación en España, debemos destacar que para la concienciación sobre estas competencias fue muy importante el comienzo de la puesta en práctica de los populares informes PISA (Programme for International Student Assessment) con las que se evalúa a los alumnos a nivel internacional en los ámbitos de matemáticas, lectura y ciencias, desde 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. Por ello se llevan a cabo varios proyectos dirigidos al desarrollo de un marco conceptual que defina e identifique las «competencias necesarias para llevar una vida personal y socialmente valiosa en un Estado democrático moderno». (Definición y Selección de Competencias, DeSeCo, 1999, 2003, en Orden ECD 65, 2015, p.1)

Centrándonos en nuestro sistema educativo, fue en el año 2006 con la LOE cuando se implementaron estas competencias, las cuales se denominaron Competencias Básicas y fueron concretadas en el Real Decreto 1513/2006. Estas competencias resultaron muy similares a la propuesta europea que se publicó ese mismo año, en la *Recomendación sobre las Competencias Clave*, por lo que nuestro Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) realizó una adaptación de dichas recomendaciones al funcionamiento de nuestro sistema educativo y las características propias de la nueva ley. La función de estas ocho competencias básicas era la siguiente:

Fomentar el aprendizaje a lo largo de toda la vida implica, ante todo, proporcionar a los jóvenes una educación completa, que abarque los conocimientos y las competencias básicas que resultan necesarias en la sociedad actual, que les permita desarrollar los valores que sustentan la práctica de la ciudadanía democrática, la vida en común y la cohesión social, que estimule en ellos y ellas el deseo de seguir aprendiendo y la capacidad de aprender por sí mismos. (LOE, 2006, p.8)

Este nuevo marco legislativo supuso un cambio rompedor con la conceptualización de la educación en cuanto a los objetivos que se marcaba el sistema para potenciar el desarrollo de los alumnos. En el Anexo I del Real Decreto 1513, mencionado anteriormente, se explica de manera más detallada el funcionamiento de estas Competencias Básicas dentro del currículo, destacando que, “si bien están referidas al final de la etapa de Educación obligatoria, es preciso

que su desarrollo se inicie desde el comienzo de la escolarización, de manera que su adquisición se realice de forma progresiva y coherente” (Real Decreto 1513, 2006, p.11).

Es así como en la etapa de Primaria se asentaron estas competencias básicas como fundamentales para los fines o metas que los alumnos debían de conseguir, asignándoles a los objetivos y contenidos del currículo la función de desarrollarlas, y los criterios de evaluación como medidores para valorar el progreso en su adquisición (Real Decreto 1513, 2006). Estas ocho competencias eran: Competencia en comunicación lingüística, Competencia matemática, Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, Tratamiento de la información y competencia digital, Competencia social y ciudadana, Competencia cultural y artística, Competencia para aprender a aprender y Autonomía e iniciativa personal.

Pasados unos años de la implantación de esta ley, se aprobó la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), en el año 2013, que modificaba la anterior, pero no la derogaba.

Con esta reforma las Competencias Básicas pasaban a llamarse Competencias Clave, y se redujo el número de ellas a siete, al comprimir en una sola la Competencia matemática y el Tratamiento de la información. Además, se modificó el nombre de alguna de ellas, quedando las siguientes (las cuales explicaremos en el apartado 2.2.2): Comunicación lingüística, Competencia matemática y competencias básicas en Ciencia y Tecnología., Competencia digital, Aprender a aprender, Competencias sociales y cívicas, Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor y, por último, Conciencia y expresiones culturales.

En el capítulo con el que comienza el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, se abordan las definiciones de los principales elementos del currículo, incluyéndose las competencias entre ellos, y exponiéndose que son “capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos” (Real Decreto 1105, 2014, p.172).

Dichas Competencias Clave se concretaron posteriormente en la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, que en su Anexo I explicaba de forma detallada cada una de ellas y, así mismo, exponía sus modificaciones, destacando la introducción de un nuevo elemento para concretar los criterios de evaluación: los estándares de aprendizaje.

Estos criterios de evaluación se desglosan en estándares de aprendizaje evaluables. Para valorar el desarrollo competencial del alumnado, serán estos estándares de aprendizaje evaluables, como elementos de mayor concreción, observables y medibles, los que, al ponerse en relación

con las Competencias Clave, permitirán graduar el rendimiento o desempeño alcanzado en cada una de ellas. (Orden ECD 65, 2015, p.4)

2.2.2. La programación por competencias y la innovación educativa

Una vez visto el nacimiento de las competencias y su progreso hasta lo que hoy conocemos en nuestro currículo como Competencias Clave, pasamos a desarrollar este marco competencial en el que nos encontramos, lo que para los docentes ha supuesto desarrollar la función de enseñanza-aprendizaje desde el llamado enfoque competencial, el cual se halla muy ligado a la innovación en educación, así como a las diversas metodologías activas utilizadas como vehículo para dicho enfoque, para después comentar las características de la programación didáctica por competencias.

El enfoque competencial en educación es el resultado de diferentes acciones que a nivel internacional fueron exigiendo a la institución escolar un refuerzo en su papel de proporcionar al alumnado las herramientas necesarias para ser capaz de continuar aprendiendo a lo largo de la vida y así poder adaptarse a los rápidos y continuos cambios que está afrontando la sociedad del siglo XXI. (Calcines, 2017, p.64)

Como hemos comentado en el apartado anterior, las competencias han ido adquiriendo una mayor importancia dentro de la educación en el marco europeo, sufriendo multitud de cambios en torno a sus denominaciones y definiciones, hasta llegar al punto en el que el desarrollo de las Competencias Clave en nuestro país, a partir de la LOMCE (2013), que según Bolívar (2015) “son el principio integrador del currículum al situar, como base común, las Competencias Clave necesarias para desenvolverse en la vida y continuar aprendiendo a lo largo de ella” (p.6)

Y es que, estas Competencias Clave son un elemento esencial de nuestro sistema educativo, llegando a fundamentar los catorce Objetivos Generales de la Educación Primaria en torno a estas siete Competencias Clave (Cortés, 2014).

Para el desarrollo de estas competencias en los educandos se hace necesaria una programación adecuada de actividades adaptadas a la nueva sociedad en la que vivimos, endosadas en un progreso permanente, y en las que la innovación educativa actúa como elemento principal, ya que en la Orden ECD 65 (2015), concretada a partir de la LOMCE (2013), expone lo siguiente:

La adquisición eficaz de las Competencias Clave por parte del alumnado y su contribución al logro de los objetivos de las etapas educativas, desde un carácter interdisciplinar y transversal, requiere del diseño de actividades de aprendizaje integradas que permitan avanzar hacia los resultados de aprendizaje de más de una competencia al mismo tiempo. (Orden ECD 65, 2015, p.4)

Una programación didáctica de aula, desde una perspectiva general, es conocida como el documento en el que se ven reflejadas todas las intenciones de cada docente para un curso académico y un grupo clase, incluyéndose todos los elementos de un área concreto y el desarrollo del currículo oficial de la comunidad autónoma en la que se encuentre el centro. Este documento ayuda y orienta al profesor para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje, de tal forma que la práctica educativa no sea improvisada (Arjona, 2010).

El enfoque competencial y globalizador de este documento exige que se organice en torno a trasladar la vida real al aula. Y así, se deshecha la idea de que en esta se integren todos los conocimientos teóricos que los alumnos deben memorizar y reproducir, como la educación tradicional ha marcado desde siempre (Incháustegui, 2018).

Antes de incorporarse las competencias al currículo, en este documento se relacionaban únicamente los criterios de evaluación con los objetivos que el docente se planteaba, con el fin de comprobar si se cumplían dichos objetivos y si por ende se adquirirían los contenidos. Pero, como comentan Sierra et al. (2013) “en las nuevas programaciones habremos de evaluar tanto el logro o grado de adquisición de los objetivos como de las competencias desarrolladas” (p.170). Es decir, ya no solo nos centramos en los objetivos o criterios de evaluación, sino que nos centramos, acompañando a los alumnos en el proceso, en la importancia de evaluar el grado de desempeño desde todas las competencias.

Es así como se plantea una programación con la función de contribuir al desarrollo de aprendizajes significativos y funcionales en el alumnado, especificando diversas situaciones en que trabajen sus capacidades desde la integración de todos los elementos del currículo en torno a las competencias, trabajadas de una manera natural. Es así como se parte del principio en el que los estudiantes deben adquirir conocimientos, capacidades y actitudes que les preparen como ciudadanos de una transformada sociedad (Ambrós, 2009).

Según Hernando (2016) “el avance de la tecnología y del conocimiento, de la neurociencia, de las teorías psicológicas y pedagógicas, de los cambios sociales... en definitiva, de la investigación humana, guían el cambio y la transformación de toda escuela” (p.3). Por ello, es

necesaria una introducción de innovación en la educación, lo cual exige que tanto las administraciones, los centros, y más concretamente los docentes, deban estar actualizando sus métodos de manera continua, y así poder fomentar en el alumnado la adquisición de las competencias durante la etapa, formándolos en y para la vida, valorando el aprendizaje y no solo la enseñanza (Minakata, 2009).

Pero, para Fidalgo, Sein-Echaluce y García-Peñalvo (2018), no supone una tarea fácil, ya que “cada vez son más las tendencias que aparecen y en menos espacio de tiempo. Este hecho hace que tengamos la impresión de que es prácticamente imposible estar al día en la aplicación de las tendencias” (p.1). Por tanto, la innovación educativa se define como la organización y selección para su posterior utilización de recursos novedosos en el aula con lo que lograr un nivel más alto en las metas marcadas (Barraza, 2005).

Además del foco metodológico, para producirse esta innovación se incluye a todos los agentes de la comunidad educativa, no solo a profesores, y exige una continua transformación en la manera de educar de manera integral al alumnado. Según Ortega, et al. (2007) “implica una situación original y otra, distinta, que será el resultado de la innovación, cuando, en el plano personal, se ha interiorizado y, en el organizacional, se ha institucionalizado” (p.150).

Tradicionalmente, el docente se ha guiado en la implementación de distintas metodologías, para buscar estrategias que funcionaran en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las clases con sus alumnos, teniendo en cuenta diversos factores como son la formación propia del profesor en la materia, el grupo de alumnos en particular con sus demandas y necesidades, o los significados multisensoriales que se produzcan en el alumnado (Margalef y Arenas, 2006).

Pero en estos últimos años, con la implementación de las competencias como base para el desarrollo integral del alumnado, se han implantado multitud de metodologías activas e innovadoras, que los profesores han ido poniendo en práctica en sus aulas. Y es que, como exponen Rodríguez, Ramírez-López y Fernández (2017), “En la comunidad educativa se han utilizado las metodologías activas con la finalidad de mantener atento y focalizado al estudiante, que desarrolle trabajo en equipo y habilidades colaborativas” (p.81).

Es así como, a partir de la LOE (2006) con las Competencias Básicas y la LOMCE (2013) con las siete Competencias Clave (ver tabla 3), se promueve una adaptación de los programas antiguos del currículo de las leyes anteriores.

Tabla 3.

Las siete Competencias Clave de la LOMCE

<p>1. Comunicación lingüística</p>	<p>Se refiere al conocimiento del componente lingüístico y a la utilización del lenguaje como vehículo de comunicación. Se produce y desarrolla en situaciones comunicativas concretas y dentro de un contexto determinado.</p> <p>Incluye, además del componente lingüístico, al pragmático-discursivo, al socio-cultural, al estratégico para superar dificultades y resolver problemas y, por último, al personal.</p>
<p>2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología</p>	<p>Uso del lenguaje matemático para producir e interpretar distintos tipos de información a través de la utilización y relación de números, operaciones básicas o los símbolos matemáticos, incluyendo la cantidad, el espacio y la forma, el cambio y las relaciones y, por último, la incertidumbre y los datos.</p> <p>Por otro lado, se tratan los conocimientos científicos en cuanto a conceptos, procesos y situaciones interconectadas en los sistemas físicos, sistemas biológicos, sistemas de la Tierra y del Espacio y sistemas tecnológicos.</p>
<p>3. Competencia digital</p>	<p>Implica el uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de la información y la comunicación, con el fin de resolver los problemas reales de un modo eficiente.</p> <p>Se aborda la comprensión y el análisis de la información y de la comunicación, la creación de contenidos, la seguridad y la resolución de problemas</p>
<p>4. Aprender a aprender</p>	<p>Supone tener habilidades para ser capaz de aprender de manera eficaz y autónoma, iniciando, organizando y persistiendo en el aprendizaje. Requiere conocer y controlar los propios procesos de aprendizaje para ajustarlos a los tiempos y las tareas determinadas.</p>
<p>5. Competencias sociales y cívicas</p>	<p>Conocimiento y comprensión de la realidad social en la que se vive, para una correcta cooperación y convivencia, participando y tomando decisiones de manera democrática.</p> <p>La competencia social se relaciona con el bienestar personal y colectivo y en ella se incluye la capacidad de comunicarse. La competencia cívica, por su parte, se refiere al conocimiento crítico de los conceptos de democracia, justicia, igualdad, etc.</p>

<p>6. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor</p>	<p>Elaboración de proyectos propios y hacer uso de la responsabilidad, la perseverancia, el conocimiento de sí mismo y aprender de los errores asumiendo riesgos.</p> <p>Se incluyen las capacidades creadoras y de innovación, la capacidad pro-activa para gestionar proyectos, la capacidad de manejo de la incertidumbre, las cualidades de liderazgo y trabajo en equipo y, por último, el carácter crítico y responsable.</p>
<p>7. Conciencia y expresiones culturales</p>	<p>Supone conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas.</p> <p>Se hace necesario abordar el estudio y comprensión de los diferentes estilos y géneros artísticos, así como sus técnicas y recursos, la capacidad e intención de expresarse y esforzarse, además del desarrollo de la iniciativa, creatividad e imaginación.</p>

Fuente: elaboración propia a partir de la Orden ECD 65 (2015)

Desde una visión innovadora, vemos que estas competencias se integran en métodos adaptados a un cambio en el paradigma educativo. La sociedad del conocimiento en la que nos encontramos actualmente exige un cambio en la vida de las personas, que parte de la educación. En este sentido, el paradigma que se ha utilizado durante los últimos siglos en los sistemas educativos ha sido el enfocado en la sociedad industrial, en preparar a los niños como futuros trabajadores, y esto debe transformarse en “un paradigma que ponga en el centro la diversidad, la colaboración y el sentido de comunidad, facilitando así sistemas educativos que formen para la innovación y la creatividad” (Severín, 2017, p.76).

Es así como la comunidad educativa debe mostrarse como una colaboración entre personas y agentes educativos, que tengan como fin último la formación integral de todos sus estudiantes (Martínez-Morales et al., 2019). Y es que, con este nuevo paradigma, la educación pasa a centrarse en la función del aprendizaje del alumno, y no en la de enseñanza del docente como anteriormente, en diversos y complejos contextos y focalizándose en el desarrollo integral del alumnado mediante la aplicación y resolución de problemas lo más realistas posibles (Fernández-March, 2006).

Se debe tener en cuenta que para que se produzca una verdadera innovación educativa, se debe partir de la reflexión e investigación del docente, ya que según Ortega et al. (2007) innovar “implica una situación original y otra, distinta, que será el resultado de la innovación, cuando,

en el plano personal, se ha interiorizado y, en el organizacional, se ha institucionalizado” (p.150).

Para concluir este apartado, exponemos los principios pedagógicos establecidos por Pérez (2007) para poder desarrollar en el aula este enfoque competencial, y que debemos tener en cuenta para desarrollar una programación basada en dicho enfoque, aunque destacamos las palabras de Sánchez (2012) en Piñana (2019), reconociendo que “el enfoque competencial es complejo ya que requiere una transformación de las estructuras actuales” (p. 122). Estos principios son:

- La pretensión de la escuela es provocar el desarrollo de competencias.
- El objetivo de los procesos de aprendizaje relevantes requiere que reconstruyan sus modelos mentales.
- La activación del estudiante en el proceso de aprendizaje, focalizándolo en situaciones reales.
- La organización espacial y temporal debe contemplar la flexibilidad y creatividad de los contextos escolares.
- El aprendizaje se debe ubicar en situaciones de incertidumbre.
- Se debe favorecer entornos de aprendizaje caracterizados por el intercambio y la vivencia de la cultura.
- Se debe tratar de estimular la metacognición.
- El fomento de la cooperación entre iguales dentro de un entorno cálido.
- Ofrecer una evaluación formativa.
- La función del docente puede concebirse como la tutorización del aprendizaje de los alumnos.

2.2.3. El rol del docente y del estudiante

A pesar de que este enfoque competencial se centra en la función del aprendizaje y el desarrollo de los educandos, veo necesario exponer el papel de los maestros en este novedoso enfoque, ya que son los encargados de guiar este proceso transformador con su alumnado, para lo que deben encontrarse en una continua actualización, ya que como expone Del Valle (2009), “su adaptación a la realidad social le exige la asunción y el desarrollo de nuevas competencias, propias del perfil del educador eficaz, capaz de convertir la práctica cotidiana en fuente de conocimiento” (p.434).

El nuevo paradigma educativo, demanda un profesor creativo, mediador, innovador, reflexivo y abierto a los distintos cambios sociales que vamos sufriendo. Docentes preparados para trabajar en distintos contextos educativos rurales o urbanos, de diferente titularidad, con interdependencia positiva y tolerancia desde un prisma inclusivo y constructivista. Estamos asistiendo a una distinta manera de aprender, más centrada en aprender, más activa a través de la consecución de las Competencias Clave, y con lo que el docente innovador debe seguir los siguientes parámetros (Monreal, 2013):

- La orientación personalizada en el diseño de tareas y actividades, musicales en nuestro caso, y una planificación de las mismas
- Un impulso en el trabajo cooperativo y colaborativo
- El fomento del debate reflexivo
- Un desarrollo del pensamiento visible y crítico

Además, para poder desarrollar un verdadero trabajo competencial e innovador, en cualquier centro educativo, es ineludible la colaboración de todos los agentes educativos de la comunidad, y en especial la de todos los docentes. Con el sistema educativo actual se debe fomentar un trabajo colaborativo de los docentes y de la comunidad, con nuevos modelos relacionales y participativos dentro de la intervención con los niños (Imbernón, 2004, en Montero, 2011).

La premisa que se establece en este trabajo competencial, en primer lugar, se basa en cambiar la mentalidad y transformar los paradigmas antiguos de educación al nuevo enfoque competencial, con el que los aprendizajes pasan de estar divididos por áreas a estar integrados en un aprendizaje globalizado, constituido por todas las materias, y actualizado al contexto cambiante en el que vivimos.

La tarea fundamental de la escuela es preparar para vivir y trabajar en un contexto cambiante, de manera que los niños no dependan sólo de un conjunto determinado de saberes sino de la capacidad de aprender contenidos nuevos sin volver a la escuela y de la capacidad de enfrentar y resolver retos, problemas y situaciones inéditas. (Muñoz-Labraña, 2008, p. 14).

Es así como el docente debe integrar todos los elementos que intervienen en su práctica desde un enfoque competencial, interdisciplinar e innovador, por lo que exponemos a continuación los que consideramos esenciales y con los que se puede construir un auténtico trabajo competencial, una vez vistas las características de su programación en el apartado anterior.

Como ya hemos comentado, desde el enfoque competencial se exige una conducción hacia el aprendizaje del alumnado, suponiendo dicho aprendizaje lo más importante del proceso,

reinventando la función de enseñanza del docente hacia un carácter orientador y que guíe al alumnado en su aprendizaje. Según Beresaluce, Peiró y Ramos (2014), “ser guía o consejero del proceso educativo implica orientar a los alumnos en la realización de su trabajo para que aprendan por sí mismos, es decir, que aprendan a aprender y a pensar” (p.857).

Además, con estas estrategias metodológicas se le capacitará al alumnado para aprender a desenvolverse en diferentes tipos de contextos, ya que para Fernández-March (2006) se trata de un enfoque metodológico “donde la responsabilidad del aprendizaje depende directamente de su actividad, implicación y compromiso son más formativos que meramente informativos, generan aprendizaje más profundos, significativos y duraderos y facilitan la transferencia a contextos más heterogéneos” (p.42).

De manera resumida, basándonos en Sierra et al. (2013), establecemos como fundamentales los siguientes principios metodológicos para desarrollar un trabajo competencial:

- Reforzar la lectura y la escritura como una herramienta básica.
- Hacer más flexible la organización espacial y temporal en función de la interdisciplinariedad.
- Realizar tareas en diversos contextos de aprendizaje.
- Plantear situaciones-problema reales o simulados.
- Utilizar metodologías cooperativas, de realización de proyectos, búsqueda de información, análisis y reflexión.
- Emplear las TIC de forma crítica.

Esta metodología se adentra en un enfoque interdisciplinar que beneficia no solo al alumnado por el hecho de ir adquiriendo las Competencias Clave a lo largo de su etapa escolar, sino también para los maestros, ya que “el aprendizaje interdisciplinar promueve tanto en estudiantes como en profesores la capacidad para reconocer, evaluar y poner en práctica perspectivas teórico-metodológicas múltiples para solucionar mejor los problemas” (Fernández-Ríos, 2010, en Sierra et al., 2013, p. 177).

Por último, no podemos dejar de mencionar el aspecto que más concretamente llega al alumno desde la intervención docente, el *diseño e implementación de actividades*. De manera similar a los otros aspectos, a la hora de diseñar las actividades se busca la funcionalidad y significatividad de estas, que puedan preparar al niño para la vida adulta y no sólo para adquirir conocimientos. Es así como se desarrollan actividades en torno a un eje vertebrador, justificado

y que se justifique desde tareas previas y para tareas posteriores, siempre siguiendo un hilo conductor (Ambrós, 2009).

Según la Orden ECD (2015), este enfoque competencial “requiere del diseño de actividades de aprendizaje integradas que permitan avanzar hacia los resultados de aprendizaje de más de una competencia al mismo tiempo” (p.4). En base a esto y como ya hemos comentado anteriormente, es esencial un enfoque interdisciplinar de las actividades, buscando el máximo de aprendizajes posibles en cada una de ellas y desarrolladas en función de un mismo eje vertebrador.

En última instancia diremos que estas actividades no pueden basarse únicamente en la funcionalidad, significatividad o su carácter práctico para la vida diaria, si no que desde un enfoque competencial se trata de desarrollar la creatividad y la imaginación del alumnado para resolver diferentes problemas, en diferentes contextos, no siendo suficiente el hecho de plantear actividades de siempre y añadirles competencias (Sierra et al., 2013).

La tarea fundamental del profesor es que los niños aprendan a desarrollar procesos cognoscitivos para ser aplicados a situaciones complejas y no solo aplicaciones literales del conocimiento. (Muñoz-Labraña, 2008, p.15)

Para implementar las metodologías activas en el aula desde el enfoque competencial, debemos ser conocedores del rol de los alumnos, siendo los protagonistas de su propio aprendizaje.

Entendemos que debe ser un aprendizaje significativo, el mismo está marcado por la búsqueda del interés para llegar a adquirir las Competencias Clave de manera globalizada y activa. Dicho rol se basa en el enfoque constructivista de la propia Educación Musical, en esencia, se potencia que el estudiante vivencie, explore y cree su propio conocimiento dándole las herramientas para que, competencialmente y de manera autónoma, esté capacitado para ello, y es que, las metodologías activas potencian ese mismo hecho de una manera muy significativa. Como afirman Otero-Ramos, et al. (2007) “desde la posición constructivista, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano” (p.195).

Con el enfoque competencial, el propio alumno es el que va adquiriendo sus aprendizajes, construyendo sus saberes y formándose como persona. El maestro deja de ser el protagonista con su enseñanza, pero no por ello su tarea es más sencilla. Según Monreal (2013) “debe ayudar al estudiante a adquirir los recursos necesarios para saber buscar y encontrar la información que necesita, para integrarla en el conocimiento que ya tiene adquirido y convertirla así, en saber personal” (p.50).

2.2.4. La evaluación desde el enfoque competencial

Ahora nos adentramos en el último elemento esencial para poder desarrollar un trabajo competencial en el aula, la evaluación por competencias. La evaluación es un proceso dirigido a seguir la evolución de los alumnos, tomar decisiones al respecto y conseguir adecuar la acción educativa a sus necesidades. Pero, como comentan Pérez-Hernández et al. (2017) “ante los cambios en la concepción del aprendizaje y la enseñanza, es evidente la necesidad de impulsar una profunda transformación en la evaluación educativa” (p.61).

Tradicionalmente, este proceso es llevado a cabo por el profesor, que según Camperos (2008) “necesita tener claro qué es lo deseable y esperado de la situación a evaluar, que en general corresponde con lo planificado” (p.811). Pero como veremos a continuación, en la evaluación competencial no solamente participa el profesor, como ha ocurrido generalmente en los paradigmas educativos anteriores, sino que el alumno participa activamente en el proceso.

En este sentido, la evaluación se muestra como el elemento que más dificulta el desarrollo del enfoque competencial en las aulas, y ha supuesto prácticamente un reto el hecho de pasar de los modelos tradicionales de evaluación a los modelos de evaluación compartida y formativa, convirtiendo la “cultura del examen” en la “cultura de la evaluación” (Segers y Dierick, 2002, en López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017).

En primer lugar, este enfoque se caracteriza por llevar a cabo una *evaluación formativa y compartida* en la que los alumnos se convierten en participantes activos de su propio proceso de evaluación, ya que en ella se producen diálogos entre el profesor y los educandos para la evaluación de los aprendizajes y los procesos de enseñanza aprendizaje, ya sea de forma individual o grupal, utilizando diversas técnicas como la autocalificación, calificación dialogada, coevaluación (López-Pastor, 2017).

Y es que, desde el enfoque competencial, la colaboración entre el profesor y el alumno en este proceso es esencial para que les ayude a enlazar con conocimientos previos y que estos mismos sean encadenados con conocimientos futuros, ya que como expone Talanquer (2015) “la creación de oportunidades para que los estudiantes se involucren activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser una prioridad para todos los docentes interesados en promover aprendizajes significativos” (p.177).

Esta evaluación por competencias amplía y transforma la perspectiva de la evaluación tradicional, fundamentada en exámenes y pruebas escritas que se centran en aspectos concretos

de una asignatura con el objetivo de medir sus conocimientos acerca de ellos (Valverde, 2017). Desde el enfoque competencial nos centramos en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno, no en conocimientos concretos, y así, García-Muñiz y Vicente (2013), inciden en que “un método de evaluación adecuado debe evaluar y discriminar correctamente los niveles de las diferentes competencias adquiridas por el alumno a lo largo del curso” (p.34).

Desde este tipo de evaluación, en primer lugar, se hace necesario entender que la evaluación no es exclusivamente un método para calificar al alumnado y poner una nota a su trabajo. Desde su experiencia, López-Pastor (2017) nos comenta que:

Es fundamental entender que podemos y debemos evaluar sin necesidad de calificar ni poner notas, y que es precisamente cuando hacemos eso cuando la evaluación tiene una mayor repercusión en el aprendizaje de nuestro alumnado. (p.35)

Este tipo de evaluación tiene como objetivo prioritario el de aportar la información necesaria al alumno para que sea capaz de aprender de sus errores y poder generar aprendizajes significativos, es decir, “la finalidad principal no es calificar al alumno” (López-Pastor, 2017, p.36). En este sentido, este tipo de evaluación fomenta el desarrollo de las Competencias Clave, ya que dicha evaluación se encuentra inmersa en el propio aprendizaje del alumno, y se integra en el desarrollo de cada una de las competencias (Gimeno, 2008).

Siguiendo este enfoque competencial, se exige además llevar a cabo una *Evaluación colectiva*, con lo que, para Pérez-Luna (2008) “coeducar-coevaluar significaría discutir desde una mirada colectiva; así se puede evaluar-repotenciar el sentido de los aportes de todos los participantes, de sus diversas visiones sobre el mundo, de su forma de construir el saber” (p.819). Y es que, aunque se parta de la premisa de que la adquisición de competencias es un proceso enfocado a largo plazo, este tipo de evaluación puede orientar al docente a la hora de conocer como está resultando el proceso.

Esta evaluación demanda del profesorado una colaboración, como ya comentamos al empezar el epígrafe, y es que para trabajar por competencias es necesaria la aportación de cada profesor desde su parcela, integrar esfuerzos para favorecer la calidad de la enseñanza de forma global competencialmente, no segregada (Camperos, 2008).

A modo de resumen, podemos concluir que para implementar una evaluación desde el enfoque competencial se deben realizar las cuestiones: establecer las competencias, determinando los criterios y las evidencias en el aula, asignando los niveles de logro a dichos criterios. Es así como la evaluación adquiere un nuevo sentido, superior a la mera recogida de datos, aunque

esta sea una pieza clave del proceso, teniendo en cuenta las necesidades del contexto y particularmente de cada alumno, adaptando el proceso y abarcando a toda la comunidad educativa (González-Halcones y Pérez-González, 2004).

2.2.5. El trabajo competencial y las metodologías activas

No nos es ajeno percibir el cambio social que se está produciendo en nuestro país y la influencia, que lleva años teniendo, de la integración de las Tecnologías de la Información y el Conocimiento, a partir de ahora, TIC, en nuestro entorno social más próximo. Todo ello desemboca, irremediabilmente, en una necesidad de adaptar la escuela a la realidad social y tecnológica en la que nos desarrollamos y evolucionamos. Tal como apunta Monreal (2013):

Nos encontramos ante una sociedad altamente tecnológica que requiere de una adaptación de los diferentes sectores que influyen y conforman la misma, empezando por el sector económico y siguiendo por el cultural hasta llegar al sector educativo. Consideramos que se hace necesaria una transformación de la escuela para adaptarse a esta sociedad tecnológica que no puede resultarle ajena. (p.11)

El reto que nos proponemos con esta propuesta, para adaptar la práctica educativa a las necesidades que presentan las aulas de música del siglo XXI, es innovar para que podamos ayudar a mejorar el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos (Sanz, 2009). No hablamos de innovación tecnológica, sino de innovación metodológica, partiendo de que ambas no son excluyentes sino complementarias.

Con el necesario cambio de paradigma en la enseñanza pasamos de un alumno pasivo a uno activo que construye su propio aprendizaje a través de trabajar dentro del contexto de cultura de pensamiento. Uno de los objetivos de la educación, en general, es conseguir que nuestro alumnado comprenda, aprenda y retenga lo aprendido, la



Figura 1. Funciones del aprendizaje basado en el pensamiento. Fuente: Swartz, et al. (2013).

clave es conseguir la comprensión de manera activa y contextualizada. Es así como, a través de varios autores, surge el **Aprendizaje Basado en el Pensamiento**, cuyas funciones se explican en la imagen (ver figura 1).

El origen de la cultura de pensamiento está basado en el proyecto Zero de la Escuela de Graduados de la Universidad de Harvard. Dicho proyecto se cimienta en dos cuestiones que se deben tener en cuenta: valorar el pensamiento y hacerlo visible. Entre los autores especializados en este campo de estudio encontramos a Perkins, Swartz, Gardner, Ritchhart, entre otros.

Esta cultura considera que debe haber ocho condiciones necesarias para que se pueda implementar en el aula, según Ritchhart (2015): tiempo para pensar, entorno físico, oportunidades, rutinas y destrezas (entrenamiento del pensamiento), interrelaciones, lenguaje para describir el pensamiento, creación de modelos (creatividad) y expectativas del profesorado.

Enfocando esta metodología activa en su aplicación práctica, se desarrollaron las **rutinas de pensamiento**, definidas por Ritchhart, Church y Morrison (2014) como “los procedimientos, procesos o patrones de acción que se utilizan de manera repetitiva para manejar y facilitar el logro de metas o tareas específicas” (p.85). Sus objetivos son: reflexionar sobre una idea o contenido, desarrollar la capacidad de observación, adquirir destrezas de pensamiento para mejorar la autonomía e incorporar dichas rutinas al contexto cotidiano de aprendizaje (Gómez-Barreto, 2019).

Dichas rutinas se organizan en tres categorías, que propusieron los investigadores del Proyecto cero, según Ritchhart, Church y Morrison (2014): Rutinas para presentar y explorar ideas, rutinas para sintetizar y organizar ideas y rutinas para explorar las ideas más profundamente.

El **Aprendizaje Basado en Problemas** es otra de las metodologías más utilizadas en la actualidad, y más concretamente para desarrollar el trabajo competencial, ya que sitúa al alumno en situaciones reales, que exigen que innove, aplique diversos contenidos y habilidades desde diversos campos del conocimiento (Sánchez-Soto y Ramis, 2004).

Esta metodología se basa en la inversión del trabajo en cuanto al proceso de aprendizaje tradicional, en el que el profesor primero presentaba determinada información a los alumnos para que posteriormente se resolviera un problema. Según De Miguel-Díaz (2005) “en el caso del Aprendizaje Basado en Problemas primero se presenta el problema, se identifican las necesidades de aprendizaje, se busca la información necesaria y finalmente se regresa al

problema” (p.2). Se encuentra muy cercana al aprendizaje basado en proyectos, y se fundamenta en las siguientes fases (Del Pozo, 2009):

- Presentación y clarificación del problema: explicación del mismo y su contexto
- Qué sabemos del problema a abordar (preguntas previas) y se detectan necesidades
- Plan de investigación y reparto de tareas: búsqueda y selección de información, debate con equipo y resolución del problema: qué saben del problema y qué necesitan saber (metacognición)
- Producto final y presentación de la resolución del problema
- Reflexión individual en diario de alumno (dimensión reflexiva – introspectiva)
- Evaluación individual y del grupo

Otra de las metodologías activas, que proponen una inversión de la clase tradicional, y de forma grupal y cooperativa, es el **Método de Casos**. Como la anterior, pretende construir en el niño aprendizajes basados en contextos reales, pero en este caso fomentando la participación activa, el diálogo y la discusión democrática en torno a un caso (Parr y Smith, 1998, en Pérez-Escoda y Aneas-Álvarez, 2014).

El *caso*, “representa situaciones complejas de la vida real planteadas de forma narrativa, a partir de datos que resultan ser esenciales para el proceso de análisis” (Heinsen, 2009, p.331). Es así como los alumnos pueden desarrollar habilidades cercanas a su vida cotidiana, como la observación, el análisis, la toma de decisiones y la colaboración con otros miembros de la comunidad. El elemento principal de esta metodología es la realización de una buena discusión, para lo que son necesarias las siguientes acciones (Reynolds, 1990):

- Entender y comprender una situación concreta
- Enfocar el análisis de la situación para construir conocimientos y procesos
- Realizar el análisis desde varias perspectivas
- Pasar a la acción desde el sentido crítico y tratar adecuadamente los conflictos

Otra de las metodologías activas, **Flipped Classroom**, desarrolla más en profundidad el concepto de inversión de la clase, y se fundamenta en cuatro principios (Flipped Learning Network, 2014): ambiente flexible, cultura de aprendizaje, contenido intencional y educadores profesionales.

Es una metodología que se aleja del conductismo decimonónico y se centra en activar el aprendizaje autónomo del alumno de una manera constructivista invirtiendo el aula. Con el constructivismo el aprendizaje se plantea como un proceso de generación de conocimiento compartido (Carreira, 2011), dicho conocimiento es adquirido de manera activa siendo el alumno el constructor de su aprendizaje. Este modelo metodológico se aleja de las metodologías que se utilizaban en la escuela tradicional del siglo pasado en las que primaba la lección magistral y el perfil de alumno pasivo, como se observa en la figura 2.

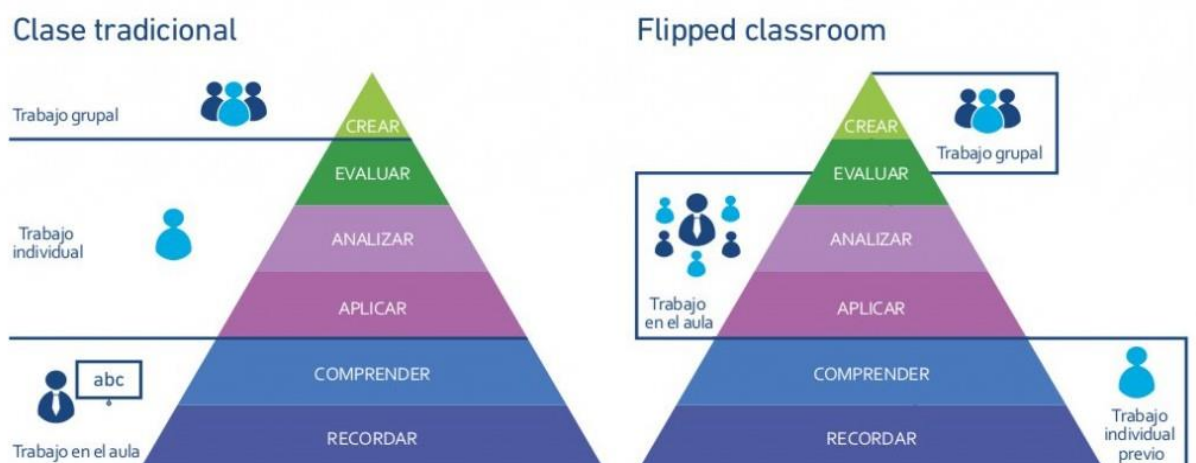


Figura 2. Diferencias entre clase tradicional y clase invertida. Fuente: Aula Planeta.

Es un enfoque integral que combina la instrucción directa del alumnado con métodos constructivistas, la mejora de su comprensión conceptual o el incremento del compromiso y responsabilidad personal con su propia educación (Calvillo, 2014). Por tanto, propicia ambientes formativos que pueden ser dirigidos a desarrollar atenciones más personalizadas, dado que el profesor, al no tener el rol que poseía dentro de la enseñanza tradicional, puede centrar su tiempo en el aula a atender otro tipo de necesidades formativas que puedan surgir de la diversidad dentro del aula.

En relación al trabajo en grupo y la colaboración entre los alumnos, que se utiliza en las metodologías anteriores, también desarrollamos el **aprendizaje cooperativo**, una metodología activa con la que trabajar para el éxito colectivo, y no sólo para el individual, como ocurría en la escuela tradicional (Sánchez-Rodríguez, Ruiz-Palmero y Sánchez-Vega, 2017).

En esencia, el aprendizaje cooperativo plantea situaciones de aprendizaje en grupos pequeños, la base es la ayuda mutua entre iguales y es complementario a la impartición de contenidos por parte del docente, algo muy beneficioso para el grupo ya que según Denegri, Opazo y Martínez-Toro (2007) “trabajando de manera cooperativa se crean mayores relaciones positivas entre los estudiantes que en forma competitiva o individual” (p.17). Además, les entrena en la

evaluación, discusión y comprensión, pensando y reflexionando conjuntamente, y teniendo todos los alumnos una doble responsabilidad: Aprender ellos lo que el profesor les enseña y contribuir a que lo aprendan también sus compañeros de equipo (Slavin, 1994, en Orellana, 2009).

Los equipos que formados para desarrollar esta metodología son tres, según Johnson y Johnson (1994):

-*Grupos informales*: son los que tienen un periodo de duración más corto, formándose para unos minutos o una hora como máximo.

-*Grupos formales*: su duración es mayor, desde una hora hasta varias semanas de clase.

-*Equipos de base*: son los grupos más estables, formados de manera heterogénea y que son planteados a largo plazo (para un curso escolar completo, generalmente). En los mismos se desarrollan la mayoría de actividades.

Estos mismos autores, además, exponen la clasificación de los roles según su la función que se pretenda:

-*Roles que ayudan a la conformación del grupo*: supervisor del tono de voz, supervisor del ruido y supervisor de los turnos.

-*Roles que ayudan al grupo a funcionar*: encargado de explicar ideas, encargado de llevar un registro, etc.

-*Roles que ayudan a los alumnos a formular lo que saben e integrarlo con lo que están aprendiendo*: corrector, investigador, analista, etc.

-*Roles que ayudan a incentivar el pensamiento de los alumnos y mejorar su razonamiento*: encargado de buscar ideas, encargado de diferenciar, verificador de la realidad, etc.

Por otro lado, partiendo del contexto que se ha comentado en el primer apartado de este marco teórico, la escuela rural, se hace necesario exponer otra metodología activa muy adecuada para dicho contexto, la **Pedagogía Freinet**. Se trata de una forma de educar desde la libertad de expresión de los alumnos, desde un contexto real de aprendizaje y con la que se construya una educación para la vida, algo muy necesario en el sistema educativo actual, ya que para Errico (2014):

Aplicar esta pedagogía significa hacer escuela en una nueva y original manera, partiendo de la experiencia del niño, ayudándolo a construir el propio saber a través de la investigación activa y

crítica sobre la realidad; significa hacer adquirir al niño mayor seguridad, autonomía y confianza en sí mismo, promoviendo la libre expresión. (p.11)

De esta forma, se crearon las técnicas Freinet, cuyos principios son (González-Montegudo, 1988):

- El tanteo experimental y la educación por y para el trabajo
- La cooperación y la importancia del ambiente escolar y social
- La necesidad de crear material para potenciar estas ideas en la práctica educativa

Es así como Freinet estableció la importancia de la expresión libre del niño para su propia educación y desarrollo, convirtiéndolo en un ser libre, democrático y que favorece la inclusión social (Chourio y Segundo, 2008).

2.3. LA ESCUELA UNITARIA Y LA EDUCACIÓN MUSICAL

2.3.1. El potencial de la Educación Musical

Comenzamos el tercer y último apartado de este marco teórico exponiendo la importancia y el desarrollo de la Educación Musical en la actualidad, para posteriormente centrarnos en su funcionamiento dentro de los contextos rurales y desde el enfoque competencial que tratamos en este trabajo.

Desde que nació la música, en la prehistoria, se consideró como un componente esencial dentro del desarrollo personal, variando su importancia durante los diferentes períodos, pero siempre manteniéndose como una de las disciplinas más valoradas para el ser humano (Santos-García, 2020). Y es que, a lo largo de la historia se ha tratado a la música como un lenguaje y un medio de expresión, un medio fundamental para comunicarse, lo que ha propiciado una comparación continua entre lenguaje sonoro y lenguaje verbal. Ambos lenguajes, como expone Vilar (2004), “son exclusivos del ser humano y permiten la producción y el intercambio de mensajes, [...] que son producidos con una clara intencionalidad expresiva y comunicativa” (p.7).

Podríamos establecer alguna diferencia entre los lenguajes si pensamos en los tres elementos fundamentales de la música: el lenguaje musical y el lenguaje hablado tienen en común el ritmo y la melodía, pero solamente la música utiliza la armonía. A pesar de estas diferencias, desde el punto de vista cognitivo, estos lenguajes están muy relacionados, ya que en ellos el proceso

de aprendizaje se basa fundamentalmente en la audición, pero también en la observación, la experimentación, la imitación, y finalmente, la comunicación (Arango, 2008).

Adentrándonos ya en la música como disciplina formativa, es decir, en la Educación Musical, es cierto que ha sufrido muchos cambios en los últimos años, siguiendo los cambios legislativos del sistema educativo español. Con la aprobación de la LOE (2006), se priorizó la carga lectiva en las áreas troncales, pasando las asignaturas específicas a un segundo plano, y particularmente, la Educación Musical, que quedó desmarcada como área única de conocimiento, considerándose de forma conjunta con la Educación Plástica y Visual dentro del área de Educación Artística. Coincidimos con Blanco (2019) en que “estamos ante una asignatura específica de oferta no obligatoria, recayendo esta responsabilidad en las comunidades autónomas y, en su caso, de la oferta de los centros” (p.13). Esta ley supuso, por consiguiente, que la Educación sufriera un retroceso con respecto a la ley anterior (LOGSE), con la que se habían logrado importantes avances en la materia (Santos-García, 2017).

Este retroceso no se comprende fácilmente si pensamos en la importancia de esta materia para el desarrollo del alumnado (Díaz-Gómez, 2005), ya que, no se trata de una materia que transmita únicamente contenidos musicales y formación musical (Acebes, 2014). Así como no se pretende formar a músicos dentro de las aulas, de igual manera que la asignatura de Educación Física no busca crear deportistas, sino que su función recae en el desarrollo integral del alumnado, desde los tres ámbitos de la personalidad, y es que, siguiendo a Fernández-Piatek (2009), “la educación completa, rítmica, melódica y armónica, con una práctica globalizada, puede armonizar los tres planos del ser humano: el físico, el afectivo y el mental” (p.2).

Es tal la interdisciplinariedad de la Educación Musical, que puede no sólo contribuir al rendimiento en otras materias, sino que contribuye a paliar deficiencias que se puedan producir en ellas (Pliego, 2002). Esto también podemos comprobarlo en el Anexo IC del currículo de Castilla y León, el Decreto 26/2016, en el que se aborda el bloque de asignaturas específicas en el que encontramos la Educación Artística, comentando lo siguiente de la interdisciplinariedad de la Educación Musical:

El área de Lengua está presente en todo momento, con la realización de comentarios orales y escritos de las audiciones o de las interpretaciones musicales propuestas; el área de Matemáticas en el bloque tercero de Educación plástica, en el cual se trabajan conceptos matemáticos; el área de Ciencias naturales mediante el estudio de la contaminación acústica y, el de Ciencias sociales, desde el conocimiento y el cuidado del Patrimonio. (Decreto 26, 2016, p.34538)

Por otro lado, la Educación Musical puede ser entendida como un proceso que permite potenciar y desarrollar las capacidades de percepción y expresión del alumnado, los dos ejes principales en los que está centrada esta disciplina, convirtiéndose la música en un lenguaje que se puede percibir y con el que se puede expresar para desarrollar la comunicación (Denac, et al., 2011). Es así como la Educación Musical se divide en tres bloques, el primero más centrado en la percepción, pero transversal a los otros dos, y el segundo -La interpretación musical- y el tercero -La música, el movimiento y la danza- relacionados con la expresión musical (Decreto 26, 2016).

En cuanto a la percepción, la enseñanza y el aprendizaje de la música implica el desarrollo de capacidades de discriminación auditiva y de audición comprensiva, cuya función esencial es desarrollar el oído y formar oyentes activos, ya que, la percepción musical o actividad de escucha activa implica la sensibilización al mundo sonoro, en general, y a patrones organizados de sonidos de cualidad musical, en particular (Willems, 1981).

En el ámbito de la expresión, por su parte, involucra dos capacidades básicas: la de la interpretación y la de creación (improvisación y composición). Es así como en la expresión, producción o elaboración musical, la enseñanza y aprendizaje se realiza a través de tres medios diferentes: la voz, la práctica instrumental y el movimiento o la danza. Para Frega (2002), el desarrollo de este ámbito hace que los alumnos:

Relacionen e integren el material que se ofrece como objeto de conocimiento puesto al alcance de sus esquemas y estructuras cognoscitivas, conocimientos previos y sistemas de creencias, así como que les permitan expresarse cumpliendo con los requisitos de “comunicatividad, actividad y especificidad. (p.78)

2.3.2. La Educación Musical en la Escuela Rural y las escuelas unitarias

Una vez estudiado, por una parte, el contexto rural y las escuelas unitarias, y por otro, la Educación Musical, podemos afirmar en este apartado, los aspectos positivos y la funcionalidad que puede tener el hecho de unir estos dos elementos en una práctica educativa con alumnos de Primaria.

En primer lugar, a partir del reducido número del alumnado en los centros rurales, se hace evidente la posibilidad de que el maestro especialista de música pueda desarrollar con libertad diversos métodos innovadores y globalizadores, que puedan diferir de lo que comúnmente

estamos acostumbrados en una clase de música. Además, se aprovecha la heterogeneidad y diversidad del aula, en el caso de las escuelas unitarias e incompletas, para desarrollar diferentes experiencias musicales creativas y enriquecedoras (Monreal-Guerrero, 2011).

Los CRA, por otro lado, se caracterizan por la unión de varios centros en torno a un mismo centro educativo, lo que hace que exista una interrelación entre ellos y el alumnado de diferentes localidades. Particularmente, esto favorece de alguna manera a los maestros que imparten asignaturas específicas, entre los que se encuentran los profesores de Música, ya que en los estos colegios rurales el tutor se mantiene en el centro, pero los maestros especialistas son itinerantes y pasan por todos los que pertenecen al CRA (Alcalá y Castán, 2014). De esta manera, el profesor que imparte Educación Musical puede realizar actividades conjuntas entre todas las localidades y que pueden resultar muy beneficiosas para el alumnado, ya que, según Ponce, Bravo y Torroba (2000) suponen “actividades de dinamización social y cultural en unión con los colegios” (p.337).

En estos contextos rurales, la música adquiere un papel relevante, y es que esta expresión artística no se puede entender si no conocemos la situación social, religiosa o política del lugar en el que se produce (Miñana, 2000). Es así como los integrantes de este contexto se preocupan por preservar todo aquello que mediante la tradición ha llegado hasta él, en este caso, la música, lo que podemos denominar “folklore”. En la práctica educativa, y precisamente en el ámbito rural, se hace necesaria su conservación y difusión, ya que según Arévalo-Galán (2009):

La recuperación del folklore depende de todos y cada uno de los miembros de una comunidad, apostando por la medida de la actualización de estas piezas a los cambios sociales del momento y a su posible difusión a través de los medios de comunicación. (p.1)

Como comentábamos, la incorporación de contenidos relacionados con el folklore musical en las Escuelas Rurales adquiere una especial importancia, ayudando a los niños a conocer sus raíces, tradiciones, costumbres y su historia (Díaz-Tepepa, 2001). Y es que, coincidimos con Beltrán et al. (2002) en lo siguiente:

El conjunto de cantos, juegos y bailes que a través de múltiples generaciones han ido sirviendo de base para el ocio, la relación o el divertimento, sigue aportando aspectos lúdicos y formativos. Por desgracia, hoy día, muchos de estos cantos y juegos únicamente se pueden aprender en las aulas. (p.147)

Por otra parte, el hecho de que el maestro de música de estos centros sea itinerante y que en su docencia se carguen diversas funciones, puede ser una desventaja en su intervención docente al

coartar de cierta manera su trabajo. En estas escuelas, los maestros especialistas, en muchas ocasiones, tienen que dedicar una parte muy significativa de su horario a desplazamientos y compensaciones horarias, lo que significa menos horas para la atención de los alumnos (Alcalá y Castán, 2014). Y, además, en muchos de los centros rurales, se puede observar una falta de profesorado con esta especialidad.

La situación de un maestro o maestra de música en un entorno rural es bastante peculiar. En muchos centros la presencia de este especialista brilla por su ausencia y en los centros privilegiados que tienen la suerte de contar con esta figura como miembro de su plantilla, ésta comparte sus funciones docentes musicales con otras que muchas veces limitan su trabajo. (Arévalo-Galán, 2009, p.2)

Pero sí es reseñable la ventaja con la que cuentan los maestros especialistas en los CRA, al presentar una mayor relación y colaboración con el resto de profesores del centro, que resulta muy beneficioso para el docente y para los alumnos, pudiendo coordinarse en las actividades y en la interdisciplinariedad de los contenidos en las distintas asignaturas. Los maestros de música itinerantes, al contar con ese contacto con sus compañeros, pueden establecer un intercambio fluido de ideas y posibilidades para adaptar las actividades musicales a los contenidos que se desarrollen en las otras áreas, buscando la transversalidad de conocimientos en beneficio del alumnado (Berrón, Balsera y Monreal-Guerrero, 2016).

Si hablamos de desventajas, debemos tener en cuenta que en la realidad de las escuelas rurales los recursos espaciales suelen ser limitados, y como consecuencia, “estos centros carecen de aula de música específica y pocos son los que la poseen” (Arévalo-Galán, 2009, p.10). Por ello, es imprescindible la capacidad de adaptación e imaginación del docente para desarrollar las clases de música, a pesar de las limitaciones que puedan presentarse. Es fundamental para ello, aprovecharse de las posibilidades que ofrece el medio rural, que permite conocer in situ, procesos, elementos y fenómenos naturales y sociales del entorno que pueden servir como fuente primaria de información e interacción para los alumnos (Boix-Tomàs, 1995).

2.3.3. El desarrollo de las Competencias Clave a través de la Educación Musical

Para concluir este marco teórico nos disponemos a exponer esta disciplina que se ha explicado durante el apartado, enfocada en el ámbito de las Competencias Clave, partiendo de la necesidad de utilizar una metodología innovadora e interdisciplinar si se pretenden aunar estos dos elementos: Educación Musical y Competencias Clave. De esta manera los contenidos no

aparecen aislados, sino que los conocimientos están relacionados unos con otros, como expone Bartolomé (2017):

Los nuevos modelos proponen una enseñanza más práctica, flexible, personalizada y multidisciplinar, basada en la adquisición de una serie de competencias, denominadas competencias clave, más que en la aprehensión de unos contenidos para su posterior volcado en una hoja de examen. (p.9)

A través de las Competencias Clave, como vimos en el apartado anterior, se potencia en el sistema educativo una nueva forma de enseñar, y esta es desde un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que ya no se conciben los conocimientos como segregados o aislados, sino en un conjunto que engloba todas las materias o áreas de conocimiento. Es así como la nueva concepción del aprendizaje por competencias abre la posibilidad de una educación interdisciplinar y transversal, donde la Educación Musical puede ser una herramienta muy reveladora (Pérez-Aldeguer, 2013). Y es que, desde el currículo, se fomenta este enfoque competencial a partir de la división en los tres bloques de contenido que comentamos anteriormente, como bien se expone en el Decreto 26 (2016) “esta distribución facilitará al alumnado ir creciendo en su desarrollo, acompañando e interrelacionando conocimientos de otras áreas y fortaleciendo su desarrollo competencial, conformándose un aprendizaje globalizado” (p.34538).

Desde el apartado legislativo también, en este caso desde la Orden ECD 65 (2015) se exige a los maestros que proporcionen a los alumnos una incitación y motivación hacia el aprendizaje, integrando los conocimientos y destrezas en tres pilares básicos: la base conceptual o “saber”, las destrezas o el “saber hacer” y, por último, la actitud o el “saber ser”.

Centrándonos en la versatilidad de la música como formadora de la personalidad del niño, principalmente a través de la creatividad, libertad y espontaneidad, podemos afirmar que esta disciplina supone uno de los campos más transversales y globalizados que encontramos en el sistema educativo. Es así como Gutiérrez, Cremades y Perea (2011) en Santos-García (2020) exponen que “el poder gran potencial interdisciplinar de la educación musical se debe a la cantidad de recursos que se pueden emplear a través de los distintos modos de expresión y percepción que se ven inmersos en el proceso creativo-musical” (p. 160).

Es así como con la Educación Musical no solo se tratan los contenidos específicamente musicales, sino que se tratan contenidos interdisciplinares a otras asignaturas y elementos transversales que buscan el desarrollo integral del alumnado. “La educación musical puede ser

un aliado fundamental para adquirir no sólo los objetivos propios de la materia sino también los relacionados con la educación en valores, logrando así una verdadera educación transversal, plural y global” (Azorín, 2012, p.49).

Adentrándonos en las siete competencias Clave, en las que nos basamos desde la implantación de la LOMCE en el año 2013, atribuimos la Educación Musical principalmente a la última, la denominada “Conciencia y expresiones culturales”. Contribuye especialmente en la adquisición de conocimientos por parte del alumnado sobre su patrimonio cultural y musical, con los que poder disfrutar como oyente y realizar una práctica musical activa dentro de su entorno (Giráldez, 2007).

Pero, como ya hemos comentado, la Educación Musical interviene en una gran cantidad de elementos de la personalidad del niño, por lo que no nos quedamos únicamente con la competencia anterior. Gran importancia, por su parte, tiene las Competencias sociales y cívicas, ya que las actividades musicales involucran al alumnado en torno a la cooperación y el conocimiento intrapersonal. Coincidimos con Oriol (2014) en que el alumno “puede aprender a utilizar la música como recurso para mejorar sus estados emocionales, su sensibilidad, las relaciones interpersonales o la empatía, con lo que aumentará su bienestar individual y social” (p.2).

Dada la interdisciplinariedad de la Música, por tanto, podemos hablar de su contribución a todas las Competencias Clave, aunque nos hayamos centrado en las principales. Por ejemplo, en cuanto a la Competencia digital, se reconoce que las Tecnologías de la Información y la Comunicación se integran en la Educación Musical favoreciendo el desarrollo de competencias instrumentales, vocales, del lenguaje musical, la audición y la expresión corporal (Calderón-Garrido et al., 2019). Además, en cuanto a la Competencia de aprender a aprender y la de Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor, se establece que la Educación Musical impulsa la imaginación y curiosidad del alumnado, coincidiendo con Cabedo-Mas y Arriaga-Sanz (2016) en que “los fines de la educación musical pretenden el despertar a la experiencia artística y a la práctica musical para el desarrollo estético y el fomento de la creatividad” (p.149).

En relación a las competencias, y la transversalidad de la Educación Musical, se hace necesario mencionar antes de concluir este marco teórico, la Teoría de las Inteligencias Múltiples, de Howard Gardner, entre las que destacaremos la Inteligencia Musical. Para este autor, “una inteligencia se define como la capacidad de resolver problemas, o de crear productos, que sean valiosos en uno o más ambientes culturales” (Gardner, 2005, p.56).

En concreto la Inteligencia Musical se refiere a las destrezas en la percepción y expresión de melodías y ritmos, es decir, la sensibilidad que tenemos los humanos en torno a la melodía, la armonía, el ritmo, el timbre y la estructura musical (Gardner, 1998, en García-Vélez y Maldonado, 2017). Al igual que cuando hablamos de la contribución de la Educación Musical a todas las Competencias Clave, demostrando su interdisciplinariedad, la Inteligencia Musical que narró Gardner en 1983 junto a las otras siete, se relaciona de manera transversal con todas ellas, ya que, como expone Molero (2020) “tiene mucho que ver con la socio-emocional, con la relación de uno consigo mismo. No sólo porque la música es una manera de expresar los sentimientos y las emociones, sino también porque implica estar bien con uno mismo” (p.68).

Por ello, y en base al fin último de la educación de desarrollar la formación integral del alumnado, es necesario trabajar en las escuelas esta Inteligencia Musical, partiendo de que, si desarrollamos esta inteligencia en el alumnado, se mejora la capacidad de atención y concentración, así como la capacidad de estructurar y combinar distintos elementos, de forma creativa e imaginativa (Partida, 2014).

3. METODOLOGÍA

En este apartado vamos a desarrollar los aspectos metodológicos más relevantes que nos sirven para realizar la investigación de este trabajo.

En primer lugar, se exponen los paradigmas que rigen cualquier investigación científica, relacionando cada uno con su correspondiente marco de racionalidad. Dentro de la explicación de estos paradigmas, se selecciona el más adecuado para este trabajo y se exponen los argumentos y causas que justifican nuestra elección. Una vez realizada esta exposición de los paradigmas, pasamos a explicar el diseño o método utilizado dentro de la metodología cualitativa: el estudio de caso.

Seguidamente, se muestran los instrumentos con los que se obtienen los datos durante la investigación y las técnicas con las que se analizan dichos datos, y en último lugar, las cuestiones ético-metodológicas en las que se incluyen los criterios de rigor científico que abalan nuestra investigación.

3.1. PARADIGMA, ENFOQUE DE ESTUDIO Y MARCOS DE RACIONALIDAD

El paradigma de cualquier estudio, según López-Pastor (1999) es “el sistema básico de creencias que delimita el compromiso implícito y persistente de una comunidad académica con un marco conceptual dado” (p.35). Por ello vemos necesario delimitar, en primer lugar, para poder desarrollar las estrategias metodológicas oportunas, el paradigma que enfoca nuestro estudio.

González-Morales (2003) afirma que “un paradigma significa una cosmovisión del mundo compartida por una comunidad científica; un modelo para situarse ante la realidad, interpretarla y darles solución a los problemas que en ella se presentan” (p.125). En definitiva, un paradigma contempla nuestra forma de ver el mundo y el problema que se nos presenta y queremos estudiar. De esta manera, mostraremos a continuación una visión general sobre los paradigmas utilizados en cualquier investigación, centrándonos más ampliamente en el utilizado para nuestro estudio.

Dichos paradigmas son: positivista, interpretativo y socio-crítico, reseñando que la selección del paradigma, las estrategias de la investigación o el método para analizar los datos son muy

diversos en la actualidad. Lo que se busca es el descubrimiento y redescubrimiento de la forma de investigar en la metodología cualitativa (Valles, 2000)

En primer lugar, encontramos el *paradigma positivista o técnico*, que se relaciona con la metodología cuantitativa y se fundamenta en un conocimiento sistemático que pueda ser medible, comparable y comprobable, para poder aplicar el método científico. Según Pérez-Lorenzo (2006) “la metodología adoptada sigue el modelo hipotético-deductivo de las ciencias naturales, categorizando los fenómenos sociales en variables «dependientes» e «independientes», entre las que se establecen las relaciones estadísticas” (p.16). El uso del método científico supone el seguimiento de una serie de fases concretas: a partir de la delimitación de un problema de investigación, se procederá a formular hipótesis y a experimentar a partir de muestras representativas de la población a la que se pretenda estudiar, para posteriormente confirmar o refutar dicha hipótesis extrayendo las conclusiones pertinentes que derivan del estudio. Si nos enfocásemos en el paradigma técnico, que según Cardoso y Castrezana (2019) “considera al diseño como un proceso racional para solucionar problemas, con el uso de métodos de diseño basados en la descripción” (p.3), realizaríamos únicamente una representación de la realidad.

Relacionamos este paradigma con la *racionalidad técnica*. En primer lugar, López-Pastor (1999) define la racionalidad como el “pensamiento que mejora nuestra comprensión de las cosas y de nuestros actos” (p.26). Y, particularmente, en la racionalidad técnica el énfasis se pone en los fines, en los productos y resultados de ese proceso de enseñanza que se lleva a cabo; medidos habitualmente a través de pruebas estandarizadas (Tyler 1950-1978, Skinner 1970 y Sarramona 1984, en López-Pastor, 1999).

Daremos más importancia a la explicación del *paradigma naturalista o interpretativo*, pues es sobre el que está centrada nuestra investigación, como a continuación justificaremos. En este paradigma “la teoría constituye una reflexión en y desde la praxis, conformando la realidad de hechos observables y externos, por significados e interpretaciones elaboradas del propio sujeto. También intenta comprender la realidad, considera que el conocimiento no es neutral” (Pérez-Lorenzo, 2006, p.85). Es así como, con este paradigma, se busca comprender qué es lo que hay, por qué es así y no de otra manera. Va más allá que el anterior paradigma positivista, centrándose en la acción orientada al conocimiento (Shön, 1983).

El objetivo que nos planteamos con este trabajo es conocer la forma en que la Educación Musical puede favorecer el desarrollo del trabajo competencial con alumnos de Educación

Primaria, dentro de un contexto particular como es un aula internivelar de una escuela unitaria. Pero no nos quedaremos en ese simple conocimiento, sino que con nuestra investigación vamos a realizar una comprensión y análisis de los diversos comportamientos que se produzcan durante la intervención educativa, así como los comentarios y opiniones recogidos en los cuestionarios a los alumnos y las entrevistas a los otros profesores que imparten clase en el centro.

Seguiremos así los pasos de González-Monteagudo (2001), ya que “el paradigma interpretativo renuncia al ideal objetivista de la explicación y postula la búsqueda de la comprensión. [...] El instrumento clave mediador de la comprensión es el lenguaje” (p.232). Los datos obtenidos se utilizarán desde una metodología cualitativa, ya que daremos importancia al lenguaje y las expresiones de los alumnos, no a datos numéricos o estadísticos.

Por otro lado, podemos decir que nuestra relación con el objeto de estudio es dinámica y nos encontramos en una continua dependencia, difiriendo así del paradigma positivista en el que el objeto de estudio se encontraría inamovible y apartado de nuestra propia acción. Además, el contexto utilizado es reducido, utilizando muestras significativas y casos relevantes, ya que como expone González-Morales (2003), en este paradigma “El investigador trata de descubrir el significado de las acciones humanas y de la vida social, dirige su labor a entrar en el mundo personal de los individuos, en las motivaciones que lo orientan, en sus creencias” (p.130). Es así como la combinación entre teoría y práctica se halla flexible en nuestro estudio, modificándose en función de nuestro contexto particular (alumnos, entorno y escuela).

Relacionamos este paradigma con la *racionalidad práctica*, que según López-Pastor (1999) “está basada en las ciencias hermenéuticas y sus producciones son informes interpretativos de la vida social, con los cuales trata de iluminar procesos históricos y sociales que fundamentan el pensamiento y la acción de los agentes sociales” (p.30). Esta racionalidad, en contraposición con la técnica, es la más adecuada para nuestra investigación y para el ámbito educativo, ya que no utiliza una única realidad, sino que se adapta al contexto y las características o fenómenos sociales que en él se producen (Bárcena, 1991, en Cardoso y Castrezana, 2019), por lo que se relaciona perfectamente con el caso de nuestro estudio y la comunidad educativa en la que lo desarrollamos, combinando de esta forma la teoría con la práctica.

Por último, exponemos el paradigma socio-crítico, que según Rodríguez-Sosa (2005) “pretende superar el reduccionismo del paradigma naturalista y el conservadurismo del positivista, proponiendo la posibilidad de una conciencia social que no sea ni puramente empírica ni

únicamente interpretativa” (p.29). Es así como dicho paradigma pretende dar un paso más allá que el paradigma naturalista, utilizando agentes sociales transformadores y desde una doble perspectiva, tratando tanto aspectos de la exclusión social como aspectos transformadores (Barba, 2013).

Con nuestro estudio no seguiremos esa perspectiva crítica, sino que nos quedaremos solamente en el enfoque del paradigma interpretativo, ya que con nuestro diseño de estudio de caso, el cual explicaremos más detalladamente en el siguiente apartado, buscamos conocer la eficiencia de actividades musicales para integrar las competencias clave en alumnos de un aula unitaria, pero no pretendemos transformar la realidad de sus vidas particulares ni que el centro cambie la metodología de las asignaturas que se imparten para incluir el trabajo competencial en sus programaciones de aula, por ejemplo.

Podemos establecer una relación entre el paradigma socio-crítico con la racionalidad crítica, ya que la teoría crítica se plantea una reconstrucción crítica de la educación, el currículum como una crítica ideológica y defiende la necesidad de desarrollar comunidades críticas (Kemmis, 1988, en López-Pastor, 1999). A pesar de esto, es necesario comentar que hay autores que no diferencian la racionalidad práctica de la crítica, y es que una comprensión interpretativa del contexto en la racionalidad práctica incluye a su vez una perspectiva crítica (Habermas, 1972, en López-Pastor, 1999).

3.2. TIPO DE DISEÑO

Una vez definido el paradigma en el que enmarcamos nuestra investigación, pasamos a explicar el diseño que seguimos en dicha investigación: el **estudio de caso**.

Se trata de un método cualitativo, ya que “no es una investigación de muestras” (Stake, 1998, p.17), con el que se pretende analizar detalladamente una realidad concreta, para comprender el caso. Pero para este método no solamente es importante analizar ese contexto o realidad, sino que el investigador además de indagar en las relaciones humanas que se producen, participa en ellas, produciéndose una interacción entre los factores y él mismo (Nisbet y Watt, 1984, en Stake, 1988).

Es así como este método se adapta perfectamente a nuestra investigación, queriendo indagar en la realidad concreta de nuestro contexto educativo a la vez que participamos en la misma, siendo el investigador el maestro tutor de los alumnos que conforman nuestro caso. Esta investigación

sobre dicha realidad se sustenta principalmente en la técnica de la observación, en nuestro caso participante, por lo que de entre las definiciones de estudio de caso, seleccionamos la expuesta por Skilbeck (1983) en Simons (2011): “tomado en una dirección, nos conduce hacia el perfeccionamiento de la observación; en otra, es este un factor clave en la revitalización y democratización de la práctica y el conocimiento educativo” (p.18).

Y es que, dentro del ámbito educativo, los estudios de caso han sido utilizados para que los profesores puedan analizar cómo evolucionan sus alumnos cuando se utiliza un sistema o una técnica específica (Walker, 2002), que, en nuestro caso, se trata del trabajo competencial. Es decir, observar nuestro contexto específico y analizar cómo se desarrolla el trabajo por competencias en ellos, en nuestro caso, utilizando las actividades musicales como vehículo conductor.

Pero no todos los estudios de caso siguen una misma línea, sino que según Stake (1998) pueden ser de tres tipos: instrumentales, intrínsecos o colectivos.

En el *estudio de casos instrumental*, el caso es utilizado como un elemento para comprender alguna cuestión, pudiendo utilizar varios objetivos, y en el *estudio de casos intrínseco*, el caso es cerrado y el único objetivo es ese caso concreto. El *estudio de casos colectivo*, por último, tiene cierto grado de instrumentalidad, pero en lugar de un caso solamente, “estudiamos y elegimos una colectividad de entre los posibles” (Grupo L.A.C.E. HUM109, 2013, p.9)

En nuestro proyecto de investigación se ha seleccionado el de tipo instrumental, y es que utilizamos el caso para analizar y comprender cómo pueden trabajarse las competencias clave en un aula unitaria, a través de actividades musicales. Además, se utilizan varias técnicas enfocadas en el estudio de caso, pero en el que no participa solamente el grupo de alumnos que desarrolla la propuesta, sino que también participan otros agentes como son las familias y otros profesores del centro.

Por otro lado, el estudio de caso debe llevar consigo un procedimiento, compuesto de tres fases principales, atendiendo a la clasificación de Pérez-Serrano (1994) y Martínez-Bonafé (1988):

1. *Fase preactiva*: consiste en seleccionar el caso, determinarlo y planificar el desarrollo. Se realiza la pregunta de investigación con la que se definen las unidades que se van a analizar, la influencia del contexto, los recursos o técnicas necesarios, y una temporalización aproximada con lo que puede establecerse una cadena de evidencias (Yin, 1989).

En nuestro proyecto, durante esta fase se seleccionó el caso, un aula unitaria perteneciente a un CRA de la provincia de León, como se detallará en el apartado 4.1 Contexto del caso. Una vez seleccionado, se procede a diseñar y preparar la intervención educativa que tendrá lugar, fundamentada en el trabajo competencial a través de la música, así como las diferentes técnicas que se llevan a cabo para la obtención de datos.

2. *Fase interactiva*: se corresponde con el trabajo de campo propiamente dicho, incluyendo el desarrollo de las diversas técnicas cualitativas para poder recoger los datos y analizarlos. En esta fase, la principal preocupación según Álvarez-Álvarez y San Fabián (2012) suele ser recoger, reducir y relacionar la información recogida a través de distintas herramientas, que en nuestro caso utilizaremos las entrevistas a los profesores, el diario de campo y los cuestionarios de los alumnos.

3. *Fase post-activa*: se refiere a la elaboración del informe final en el que se exponen las conclusiones extraídas con el estudio de caso, es decir, la evaluación constante de cómo ha sido la investigación (Ruiz-Molano, 2015). En nuestro caso, los apartados finales de este TFM, con los que se analicen y discutan los resultados obtenidos tras la investigación, así como las líneas futuras o propuestas de mejora acerca de la misma.

A continuación, presentamos una tabla en la que se resume lo realizado en cada una de estas fases para nuestra investigación:

Tabla 4.

Fases del estudio de caso

<i>1. Fase preactiva</i>	Elección del caso – Diseño y planificación de la intervención educativa y del trabajo de campo
<i>2. Fase interactiva</i>	Puesta en práctica de la intervención educativa – Trabajo de campo
<i>3. Fase postactiva</i>	Análisis del trabajo de campo – Conclusiones – Líneas futuras

Fuente: Elaboración propia a partir de Pérez-Serrano (1994) y Martínez-Bonafé (1990)

3.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE OBTENCIÓN DE DATOS

Una vez explicado el diseño de nuestra investigación, el estudio de caso de tipo instrumental, pasamos a exponer las técnicas e instrumentos utilizados para obtener los datos que posteriormente se analizarán para extraer conclusiones y proponer las correspondientes líneas futuras de investigación. En función de nuestro caso concreto, la temporalización y disponibilidad, hemos seleccionado los instrumentos cualitativos de observación participante,

diario del investigador, diario de campo, cuestionarios a los alumnos, entrevistas a los profesores y recursos audiovisuales (fotografías y vídeos).

3.3.1. Observación participante

La observación es una de las técnicas más importantes y esenciales para el investigador cualitativo (Angrosino, 2012), por lo que resultaba primordial su utilización para este trabajo. Con ello podemos ver el desarrollo de las actividades, comportamientos y relaciones que se producen en nuestro contexto, tal y como suceden, pero Garrido (2003) hace referencia a una identidad de participación del observador, que va de la relativa participación (periférica) a la absoluta participación (plena) del observador.

Es así como pueden distinguirse dos tipos de observación: la *no participante* y la *participante*. En la primera, el investigador se encuentra fuera del grupo y no interactúa con él, lo que supone “ver la realidad sin implicaciones emocionales, pero es más difícil que el grupo le acepte con confianza” (Barba, 2013, p.29). Por ello, en nuestro caso, utilizamos el segundo tipo, porque al ser el investigador el propio maestro del grupo en el que se desarrolla la propuesta, se encuentra activo en el proceso, conociendo el contexto y manteniendo una interrelación continua con el conjunto de participantes (los alumnos, la familia y el resto de profesores). Este tipo de observación es una estrategia de indagación a través de la cual el investigador vive y se involucra en el ambiente cotidiano de los participantes, recogiendo datos de un modo sistemático y no intrusivo (Taylor y Bogdan, 1986, en L. A. C. E. HUM109, 1999).

Durante nuestro proceso de investigación, esta observación no solamente es participante, sino que también es continua. El investigador diseña y pone en práctica la propuesta del trabajo competencial con sus alumnos, participando en las actividades y observando en todo momento las acciones que posteriormente refleja en el diario del investigador y el diario de campo, todo ello apoyado por las fotografías y vídeos que realiza durante la intervención educativa.

3.3.3. Diario del investigador y Diario de campo

Una vez finalizada cada sesión de la propuesta, el investigador realiza anotaciones con los aspectos más relevantes surgidos en la misma, conformando el Diario del investigador.

Es un instrumento muy importante, ya que sirve como base para realizar el diario de campo en el que se expone con más detalle lo que ha sucedido. Es decir, es el segundo paso después de la observación, para “ayudar a configurar y recrear nuestros pensamientos, sentimientos y sobre todo nuestra palabra y nuestra acción” (Jurado-Jiménez, 2011, p.174). Las anotaciones se realizan in situ por el investigador, en el mismo momento de la finalización de cada sesión, y no queda adjuntado en este trabajo, ya que dichas anotaciones se exponen detalladamente en el Diario de campo que mostramos a continuación. Y es que, coincidimos con González-Pascual (2017) en que el Diario del investigador “es una herramienta más útil para el desarrollo del propio investigador que para la investigación presentada” (p.29)

Por otro lado, realizamos un Diario de campo (ver Anexo IV), el cual representa el principal instrumento de registro de los datos que emanan de la observación realizada durante las sesiones, pero que además incluye un análisis de lo acontecido (Martínez-Rodríguez, 2007, en Jurado-Jiménez, 2011). Su importancia reside, por otro lado, en su organización. Y es que, según Valverde (1993), este instrumento se encuentra “ampliado y organizado metódicamente respecto a la información que se desea obtener en cada uno de los reportes” (p.309). Es así como nosotros lo hemos enfocado y organizado en torno a las categorías y subcategorías que constituimos para nuestro trabajo de campo, así como los temas émicos en base a los que se analizará esta investigación.

3.3.4. Cuestionarios

El instrumento de obtención de datos utilizado con los alumnos, una vez finalizada la última sesión de la propuesta, es el cuestionario. Esta herramienta nos permite recoger datos para la investigación, planteando un conjunto de preguntas que permiten organizar la información a conveniencia del investigador (Meneses y Rodríguez-Gómez, 2011). En nuestro caso, pretendemos recoger información acerca de los objetivos planteados en este trabajo, las categorías y subcategorías, así como de los temas émicos que han ido surgiendo a partir del trabajo de campo.

Con los niños decidimos hacer estos cuestionarios para conocer sus inquietudes y sentimientos acerca del trabajo realizado, y que nos sirviera para nuestro análisis. Decidimos que el instrumento fuera el cuestionario y no la entrevista, por el mero hecho de que para recoger información del resto de profesores que imparte clases a este grupo ya utilizamos esa técnica. Según García-Muñoz (2003) la principal diferencia de estos dos instrumentos es la siguiente:

La poca relación directa de los sujetos con la persona que los aplica, puesto que la persona encargada de su aplicación se limita a presentarlo al grupo, a dar ciertas normas generales y a crear un nivel de disposición favorable a la contestación sincera. (p.2)

En ese sentido, nos ayuda el hecho de que el investigador sea el propio maestro tutor del grupo de alumnos, por lo que existe un alto grado de afinidad y los alumnos están motivados para realizar lo que el maestro les proponga, en un principio.

Estos cuestionarios, a su vez, pueden contener preguntas abiertas o cerradas, en función de las necesidades del investigador. Según Azofra (2000) en García-Muñoz (2003), “en las preguntas abiertas no se establece ningún tipo de respuesta [...]. En las preguntas cerradas, por el contrario, la pregunta entrevistada no puede salirse de unas categorías impuestas en el cuestionario” (p.11). En el caso de nuestros cuestionarios a los alumnos, todos son de preguntas abiertas, ya que, aunque en algunos casos los alumnos tengan que elegir “sí” o “no”, después tienen que razonar su elección.

3.3.5. Entrevistas

Este es uno de los instrumentos cualitativos por excelencia (Díaz y Ortiz, 2005), y una técnica necesaria en este trabajo para la recogida de información, de una manera más directa que con los cuestionarios, puesto que “la conversación es una de las formas más antiguas de obtención de conocimiento” (Kvale, 1998, en Meneses y Rodríguez-Gómez, 2011).

De entre la variedad de definiciones que encontramos de este instrumento de la metodología cualitativa, seleccionamos la expuesta por Rodríguez-Gómez, Gil-Flores y García-Jiménez (1999). Para estos autores, “la entrevista es una técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información de otra o de un grupo (entrevistados, informantes), para obtener datos sobre un problema determinado” (p.165). En nuestro caso los entrevistados serán los maestros que imparten clase al mismo grupo de alumnos que el maestro-investigador, con el fin de conocer la relación de sus métodos con el trabajo competencial que nosotros desarrollamos y las opiniones o inquietudes que estas personas muestran hacia estas líneas de trabajo.

Pero al igual que en los cuestionarios, la recogida de información mediante las entrevistas puede hacerse a través de varias formas, surgiendo varios tipos de entrevistas cualitativas, que explicamos a partir de Corbetta (2003):

En las entrevistas *estructuradas* se realizan las mismas preguntas a todos los entrevistados con la misma formulación y en el mismo orden, pero teniendo plena libertad para responder como deseen. En las *semiestructuradas*, el entrevistador tiene un guion en el que se recogen los temas que debe tratar a lo largo de las entrevistas. En este tipo de entrevistas, además, se establece de antemano el contenido, pero no la forma, a diferencia de las entrevistas *no estructuradas*, en las que las preguntas planteadas se establecen de antemano por el entrevistador, tanto en la forma como en el contenido.

Para nuestra investigación, decidimos realizar entrevistas semiestructuradas, fundamentando el contenido de las preguntas en torno a los objetivos del trabajo, las categorías y subcategorías, y los temas émicos, pero dando libertad a la forma de realizar las preguntas del entrevistador, teniendo en cuenta la confianza entre él y los entrevistados por el hecho de ser compañeros de trabajo en el centro durante todo el curso. Y es que, según Valles (2002) en las entrevistas semiestructuradas las dos partes dialogan conformando una mezcla de conversación y preguntas.

Prestaremos especial cuidado en la transcripción de las entrevistas, que podemos ver en el Anexo VI, coincidiendo con López-Estrada y Deslauriers (2011) en que “el paso de la información oral al texto es una operación necesaria e importante” (p.12)

3.3.6. Fotografías y vídeos

Consideramos estos últimos instrumentos muy importantes en nuestro trabajo de campo, puesto que nos permiten evidenciar la observación participante que ha sido realizada en las sesiones. Estos recursos audiovisuales nos permiten, según Bonetto (2016) “observar, analizar y teorizar la realidad social” (p.71), por lo que nos ayudarán a contextualizar lo observado en el aula, además de profundizar en algunos aspectos que puedan haber quedado desapercibidos.

Durante el desarrollo de las actividades de la propuesta con los niños se realizan fotografías y vídeos, teniendo la autorización de las familias y del centro. Esto nos permite recabar más datos y completar todos los obtenidos con el resto de técnicas, es decir, como una técnica complementaria que guía la investigación (Augustowsky, 2007). Además, las fotografías aportan un cierto grado de realidad, al incluir algunas de ellas en el Diario de campo. Con ellas el lector puede vivenciar las descripciones del investigador, mejorando por otro lado, el aspecto estético de dicho diario.

3.4. TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE DATOS

Una vez recogida toda la información y los datos durante la investigación a través de los instrumentos expuestos en el apartado anterior, pasamos a explicar la forma en la que se analizan dichos datos, en nuestro caso, de corte cualitativo.

Siguiendo las palabras de Spradley (1980), nos referimos al “proceso mediante el cual se organiza y manipula la información recogida por los investigadores para establecer relaciones, interpretar, extraer significados y conclusiones” (p.70). En el caso de nuestro trabajo, pretendemos con este análisis organizar toda la información, interrelacionando todos los elementos en función de nuestros objetivos, para poder extraer unas fundamentadas conclusiones y unas líneas futuras de investigación, que puedan servir de ayuda a otros docentes e investigadores.

Realizaremos dicho análisis mediante un proceso circular, ya que durante el proceso podemos volver a acceder al campo para revisar para recoger más datos o mejorar alguno de ellos (Rodríguez-Sabiote, Lorenzo-Quiles y Herrera-Torres, 2005). Pero, aun así, destacamos las dificultades con las que el investigador puede encontrarse a la hora de analizar datos cualitativos, según Rodríguez-Gómez, Gil-Flores y García-Jiménez (1996):

- El *carácter polisémico* de los datos, es decir, los múltiples significados que podemos encontrarnos durante nuestra recogida de datos con los cuestionarios, entrevistas, etc.
- La *naturaleza predominantemente verbal* de los datos, y por lo que vemos esencial la utilización de fotografías y vídeos, pudiendo comprobar con exactitud acciones que en el diario del investigador puedan dar lugar a confusiones.
- El *gran volumen de datos* que se han de recoger, lo que supone un trabajo más tedioso a la hora de analizar dichos datos.
- El *carácter artístico-expresivo* del análisis de los datos, y es que no hay un patrón común como en el caso de los datos cuantitativos, y pueden surgir discrepancias en cuanto a la mejor forma de analizar los datos cualitativos.

Este análisis de los datos se lleva a cabo en un proceso que consta de cuatro fases principales, siguiendo a Woods (1998) y Hammersley y Atkinson (2005), en Álvarez-Álvarez (2008):

1. *Reflexión analítica sobre los datos*: este proceso lo llevamos a cabo al mismo tiempo que se van recogiendo los datos, y es que desde el comienzo estamos pensando en cómo seleccionar y organizar dichos datos. Coincidimos con Sanchiz y Cantón (1995) en que “interpretamos desde el mismo momento en que iniciamos la recogida de datos” (p.133).

2. *Selección, reducción y organización de los datos*: como albergamos un gran volumen de datos (tras las entrevistas, la observación participante, los cuestionarios, etc.), se hace necesario un proceso de selección en el que se desechen algunos datos que no muestren relevancia para nuestro objeto de estudio. Una vez tenemos los datos seleccionados, estos se organizan a través de dos métodos en nuestro caso, combinando el manual con el programa Atlas.ti.

3. *Categorización y codificación de los datos*: mediante este proceso se estructuran todos los datos en torno a las categorías establecidas en torno a nuestros focos de interés, y derivando en los temas éticos que estructuran nuestro análisis, como posteriormente veremos. De esta forma, los datos se agrupan para explicar sus significados de manera parcelada y seguidamente construyendo relaciones entre ellas que nos puedan dar una visión global para el análisis.

4. *Modelos y tipologías*: una vez categorizados y codificados los datos se analizan las relaciones encontradas con lo que se pueden establecer determinados modelos y tipologías.

3.5. CUESTIONES ÉTICO-METODOLÓGICAS

En toda investigación, ya sea de carácter cuantitativo o cualitativo, se deben seguir unos criterios de calidad o autenticidad. En el primer caso, estarán relacionados con el paradigma racionalista y tomarán el nombre de criterios de validez. En el segundo, y que nos atañe para nuestro trabajo, se relaciona con la investigación naturalista y se denominan criterios de rigor científico, en base a Guba (1989).

A continuación, pasamos a explicar los procedimientos que llevaremos a cabo en este estudio para asegurar dichos criterios, algo esencial en nuestro trabajo. Y es que, según exponen Castillo y Vásquez (2003), “una de las preguntas que el o la investigadora se hace durante toda la investigación es cómo garantizar el rigor del trabajo científico” (p.164).

El primer criterio, de *credibilidad*, está relacionado con la validez interna de la que hablan los investigadores cuantitativos o el valor de la verdad de nuestro trabajo. Y es que, para Sandín (2000) “una investigación no válida, no es una buena investigación, no tiene credibilidad. Si

los estudios no pueden ofrecer resultados válidos, entonces, las decisiones políticas, educativas, curriculares, etc. no pueden basarse en ellos” (p.225).

Para que los resultados que aportemos con nuestra investigación sean válidos, y, por tanto, ofrezcamos un estudio con alto grado de credibilidad, utilizaremos principalmente la triangulación en cuanto a la diversidad de métodos, instrumentos y participantes para la obtención de datos: observación participante, entrevistas a los profesores, cuestionarios a los alumnos, etc.

Con el segundo criterio de **transferibilidad** nos referimos al grado de relevancia que tienen tanto la información como los resultados obtenidos a partir de nuestro estudio en el contexto donde lo hemos llevado a cabo. Y no sólo eso, sino si se ha conseguido que esta investigación sea factible ponerla en práctica en un contexto similar, ya que como exponen Arias y Giraldo (2011) “transferibilidad es la posibilidad de trasladar los resultados a otros contextos o grupos en estudios posteriores” (p.503).

Para conseguir la transferibilidad de nuestro trabajo realizaremos una descripción detallada del contexto y de los métodos utilizados, especificando entre otros: los comportamientos o características de los participantes (siempre desde la confidencialidad), el aula en el que se desarrolla y las técnicas utilizadas, el entorno donde se encuentra inmerso, el CRA al que pertenece, el período de tiempo que ha abarcado el proyecto, etc. Con todo esto conseguiremos una recogida amplia de datos descriptivos.

Específicamente, sí que contamos con que nuestro estudio es transferible a otros contextos, pero teniendo en cuenta que después puede ser modificable, adaptándose a las necesidades y características del nuevo contexto. Esto significa, por ejemplo, que nosotros en nuestro caso actuamos con los cursos de 4º, 5º y 6º de Primaria, pero en otra escuela unitaria (a priori el mismo contexto), pueden ser otros cursos. Y es que, además, la investigación cualitativa según Barba (2013), “al ser un modo de investigación que se adapta al contexto y a los participantes, no tiene una única forma de actuación como la cuantitativa” (p.24).

El criterio de **dependencia**, por su parte, se relaciona con la estabilidad de la información obtenida en la investigación, así como la consistencia del investigador y su desarrollo de los acontecimientos. Este criterio abarca elementos de la estabilidad, o fiabilidad para los racionalistas, rastreando para explicar los cambios en la instrumentación (Guba, 1981, en Gimeno y Pérez-Gómez, 1989).

Utilizaremos para este criterio la técnica de “métodos solapados”, ya que utilizaremos diferentes formas de obtención de datos para los resultados de nuestro estudio, y estos a su vez se complementarán (comprobaremos lo que hemos visto en la observación participante con los cuestionarios mixtos que les pasaremos, por ejemplo). Además, realizaremos con nuestros alumnos (participantes) un análisis compartido de todos los elementos incluidos en el proceso (instrumentos, actividades, comportamientos, etc.), buscando entre todos unos significados a nuestras acciones.

Por último, con el criterio de *confirmabilidad* nos referimos a la objetividad y la neutralidad del investigador, pudiendo asegurarse los hallazgos de este con argumentaciones de los fundamentos teóricos y que puedan ayudar a justificar la selección de los métodos utilizados.

En esta investigación se llevará a cabo una reflexión de en todos los elementos que vayan apareciendo en el trabajo de campo, incluyendo todas las transcripciones del diario y de otras técnicas que puedan utilizarse durante el proceso de recogida de datos. Nos enfocaremos, así pues, “en las ideas y experiencias de los informantes, más que las concepciones y preferencias del investigador” (Varela y Vives, 2016, p.194), sin tener ningún tipo de prejuicio, preferencia o rechazo hacia ningún elemento del contexto.

4. DESCRIPCIÓN DEL CASO

A través de este cuarto apartado se desarrolla el objeto de estudio de nuestra investigación. Primero, se describe el contexto donde se va a realizar el trabajo de campo y poder adecuar nuestro proyecto a la realidad en la que nos encontramos, teniendo en cuenta sus características. A continuación, se expone el desarrollo de la propuesta que se pondrá en práctica en dicho contexto, comenzando por los objetivos y contenidos que se pretenden, seguido por los aspectos de evaluación con los que comprobaremos los aprendizajes del alumnado. Después, se pasa a exponer detalladamente la secuenciación de actividades, junto a su relación con las Competencias Clave, dado el enfoque competencial expuesto en el marco teórico. Por último, se comenta la temporalización del proyecto y los temas éticos y émicos del proyecto, los cuales analizaremos en el siguiente apartado.

4.1. CONTEXTO DEL CASO

Describimos en este apartado el contexto educativo donde se encuentra la realidad estudiada en nuestra investigación, y donde se pone en práctica la propuesta didáctica.

Se trata del centro educativo o escuela unitaria de la localidad de “La Granja de San Vicente”, que junto a la localidad de Brañuelas y Torre del Bierzo conforman el CRA Santa Bárbara, teniendo la sede en este último. Nuestro centro es la única escuela unitaria, ya que en las otras dos localidades del CRA hay una clase para cada etapa (segundo ciclo de Educación Infantil y Educación Primaria). Es así como vemos que se trata de pequeño CRA, formado por cinco aulas y un total de treinta y seis alumnos.

Nuestro centro es muy antiguo, pero permaneció cerrado durante muchos años por no tener el número mínimo de alumnos que exigía la dirección provincial, hasta que, en el año con cuatro alumnos se presentó una solicitud para abrir el centro y se decidió adherir al CRA Santa Bárbara, que ya contaba con la localidad de Torre del Bierzo y Brañuelas.

El Centro se ubica en una zona montañosa, a unos 35 kilómetros de Ponferrada, de gran riqueza paisajística. La demografía se encuentra en un continuo descenso fundamentalmente por la crisis de la minería, las emigraciones y la disminución de la natalidad.

Hay todavía algunas familias de ascendencia portuguesa, como es el caso de dos de nuestros alumnos, aunque la crisis de la minería provocó la emigración masiva de los trabajadores de la mina hacia sus localidades de origen. Las familias de la localidad cuentan con un nivel socio-económico medio, y a pesar de tratarse de un municipio muy pequeño, está dotado de los servicios fundamentales.

El nivel cultural ha mejorado en los últimos años, y en el término del CRA se pueden encontrar: sala de exposiciones y usos múltiples, ambulatorio, farmacia, polideportivo, pistas deportivas, piscina, visita mensual de la biblioteca portátil “Bibliobús de León” y varias asociaciones culturales, aunque “el número de alumnos que muestra interés por continuar estudios después de la enseñanza obligatoria no es muy elevado” (Consejo Escolar CRA “Santa Bárbara”, 2020, p.8).

En concreto, nuestro centro cuenta con dos aulas, dos baños y un patio, donde están escolarizados cuatro alumnos, desde 4º a 6º de Primaria. Actualmente solo es utilizada un aula el de Primaria, ya que la otra era usada como clase de Infantil y ya no hay ningún alumno cursando esa etapa, por lo que se utiliza como almacén y no está acondicionada.

El grupo de alumnos lo forman: una niña en 4º de Primaria, dos niños en 5º y otro niño en 6º, el cual padece TDAH. En el alumno no existe una acentuación mayor en el déficit de atención respecto a la hiperactividad e impulsividad o al contrario y está tratado farmacológicamente. Este alumno cumple las características comunes de este trastorno, que según Sibón (2010) estos niños “además de su excesiva inquietud, tienen dificultades para concentrarse y, por lo tanto, problemas en el aprendizaje, que no pueden evitar comportarse de una manera poco adecuada y que se muestran inmaduros para su edad” (p.1).

El resto de los alumnos no presenta necesidades educativas especiales y la cohesión del grupo es buena, al conocerse desde muy temprana edad y contar con dos hermanos en el grupo.

4.2. DESARROLLO DE LA PROPUESTA DEL PROYECTO

4.2.1. Objetivos y contenidos

Un objetivo es un conjunto de intenciones que orientan la enseñanza mediante los cuales se puede identificar aquello que es pertinente en el aprendizaje y, por tanto, aquello que va a

orientar la propia evaluación del profesor y que, consecuentemente, orientará el aprendizaje del estudiante (Sevillano, 2007).

Para el desarrollo de la propuesta que enmarca nuestro trabajo, nos planteamos los siguientes **objetivos didácticos**:

- Conocer y asimilar los elementos básicos del lenguaje musical.
- Crear e interpretar canciones que contienen los elementos básicos del lenguaje musical.
- Asimilar a través del cálculo mental las equivalencias entre figuras musicales y silencios.
- Interpretar pasajes rítmicos con el propio cuerpo y con instrumentos de pequeña percusión.
- Mantener una escucha activa de la canción “Rap contra el racismo” para sacar conclusiones con el grupo.
- Generar una conciencia crítica hacia las actitudes racistas y discriminatorias.
- Improvisar una canción de rap a partir de un texto.
- Utilizar correctamente los instrumentos de láminas para acompañar una canción.
- Realizar diferentes ritmos con el propio cuerpo.
- Investigar sobre los periodos musicales y compositores más influyentes en la Historia de la Música.
- Realizar un mural en el que queden representados los compositores y sus épocas,
- Utilizar el cuerpo como medio de expresión para acompañar piezas musicales.
- Escuchar atentamente una pieza musical en la que se utilizan diversos materiales cotidianos.
- Construir instrumentos musicales a partir de materiales del aula.
- Interpretar en grupo utilizando los instrumentos contruidos.
- Conocer y valorar los sonidos y los elementos que nos aporta el entorno.
- Utilizar objetos y materiales del medio natural para producir música, desde el respeto y la responsabilidad.
- Investigar acerca del folklore de la zona, en diferentes épocas, valorando el patrimonio.
- Escuchar activamente diferentes obras musicales de nuestro folklore y acompañarlas con instrumentos.

- Conocer y reproducir diferentes danzas del folclore de Castilla y León y de El Bierzo.
- Comprender los instrumentos musicales utilizados en la actualidad y agruparlos por familias.
- Repasar los elementos básicos del lenguaje musical a través del juego.
- Representar piezas musicales de películas y series con la voz o instrumentos.

Una vez establecidos los objetivos de la sesión, planteamos el medio para alcanzarlos: los **contenidos**.

Según el artículo 2 del Real Decreto 126 (2014), los contenidos son definidos como el “como el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen al logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa y a la adquisición de competencias” (p.5). En definitiva, los contenidos dan respuesta al qué enseñar y qué aprender, pero deben constituir un medio más que un fin, un medio que nos permita conseguir la formación integral del alumnado.

A la hora de seleccionar los contenidos para nuestra propuesta, nos basamos en el *Informe Delors*, publicado por la UNESCO en el año 1996, y que desarrolla los pilares de la Educación para el siglo XXI. Es así como desarrollamos nuestros contenidos didácticos a partir del Decreto 26/2016 de Castilla y León, pero teniendo en cuenta los cuatro pilares de dicho informe (Delors, 1996): aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

Aclaremos que los contenidos han sido extraídos de los bloques de Educación Musical, dentro del área de Educación Artística, y específicamente del 5º curso de Educación Primaria, ya que contamos con alumnos desde 4º hasta 6º, por lo que seleccionamos el curso intermedio. En las actividades se encuentran explicadas las actuaciones de los alumnos, en función de su nivel educativo, pero debemos aclarar que los alumnos de 6º recibirán por su parte actividades de ampliación enfocadas en sus contenidos curriculares (ver Anexo I).

4.2.2. Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje

Pasamos a concretar los aspectos de evaluación para nuestra propuesta, definiendo la evaluación como un proceso dirigido a seguir la evolución de los alumnos, tomar decisiones al respecto y conseguir adecuar la acción educativa a sus necesidades (Perrenoud, 2008).

La normativa determina que los profesores evaluarán el desarrollo de las capacidades de los alumnos de acuerdo con las finalidades de la Etapa, a través de los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje, para la consecución de los objetivos didácticos y las competencias

clave (Decreto 26, 2016), los cuales exponemos en las tablas del Anexo I, enfocándonos en nuestra propuesta.

4.2.3. Desarrollo de las sesiones

SESIÓN 1 – INVESTIGANDO ESTOS SIGNOS TAN EXTRAÑOS

Para introducir la propuesta, utilizamos en esta primera sesión una rutina de pensamiento, para comenzar a estimular los comportamientos cognitivos de los alumnos en cuanto a los elementos básicos del lenguaje musical (pentagrama, notas, figuras, silencios, etc.).

El aprendizaje basado en el pensamiento del que extraemos la rutina de pensamiento para esta sesión es un método activo que busca valorar y entrenar el pensamiento de los alumnos y hacerlo visible, gracias a los estudios de autores como Perkins, Swartz, Gardner, Ritchhart, entre otros.

Según Perkins (1997) “lejos de creer que el pensamiento viene después del conocimiento, el conocimiento procede del pensamiento. A medida que pensamos acerca de y con el contenido que estamos aprendiendo es como realmente lo aprendemos” (p.8). Es así como buscamos que durante esta sesión se desarrollen estrategias cognitivas en nuestros alumnos, al generar ambientes de reflexión, comprensión, entrenamiento y ordenación del pensamiento, partiendo de los elementos que nos marca el currículo de Educación musical.

Para desarrollar ese pensamiento visible, nos proponemos realizar una de las rutinas de pensamiento, que para Richhart, et al. (2014) son “los procedimientos, procesos o patrones de acción que se utilizan de manera repetitiva para manejar y facilitar el logro de metas o tareas específicas” (p.85). Pero, seremos cuidadosos en la elección de la rutina, teniendo en cuenta en el momento en el que nos encontramos.

Al tratarse del comienzo de la propuesta, la rutina de pensamiento seleccionada está incluida entre las utilizadas para “presentar y explorar ideas”. Se trata de la rutina “Veo-pienso-me pregunto”. Con ella buscaremos estimular la curiosidad de los alumnos y establecer un pequeño escenario de investigación, ya que esta rutina se fundamenta en las observaciones cuidadosas y las interpretaciones razonadas del alumnado (Grez-Cook, 2018).

→ Actividad 1. ¿Pero esto qué es?

Agrupamiento: individual.

Duración: 20 minutos.

Colocamos por toda la pizarra, sin seguir ninguna estructura lógica, tarjetas plastificadas con “bluetack” de los elementos de lenguaje musical: pentagramas, negras, redondas, blancas, parejas de corcheas, silencios, clave de sol, símbolos de compás, líneas divisorias, casillas de repeticiones, notas, crescendos y diminuendos, letras de matices de intensidad “p, pp, mf y f”, ligaduras, puntillos, un calderón y las palabras “Allegro, Andante y Adagio”.

Les pasamos a los alumnos una hoja (ver Figura 10) dividida en tres secciones, VEO, PIENSO y ME PREGUNTO, y les explicamos que de forma individual y sin hablar para no influenciar a sus compañeros, deben escribir, durante 10 minutos, todos los elementos que ven, aclarándoles que no deben interpretar nada, de momento solo apuntar los nombres o las formas o colores de los elementos.

Al ser un aula internivelar, no pondremos todas las figuras igual: en color verde estarán las figuras y silencios más sencillos, la redonda, blanca, sus silencios y el compás de 2/4, además de las líneas divisorias y la clave de sol. En rojo, las figuras de negra y corchea, y el compás de 3/4. En Azul, las de semicorchea y los silencios, además de los puntillos y calderón.

Diremos a los alumnos de 4º que tienen que ver todo, pero sobre todo fijarse en las de color verde, al de 5º en las de rojo y al de 6º en todo. De esta forma podrán sacar conclusiones y aprender contenidos nuevos, y el alumno de 6º recordar y reforzar los contenidos que ya tiene adquiridos. Es así como se desarrollará la competencia de Aprender a Aprender, indagando en lo que ya conocemos y lo que desconocemos.

Pasados esos diez minutos, tienen cinco minutos para hacer anotaciones sobre lo que piensan acerca de todos esos elementos y lo ponemos en común. Después, el mismo proceso para ME PREGUNTO, en el que sacaremos conclusiones entre todos.

→ Actividad 2. ¡A colocar!:

Agrupamiento: grupo completo.

Duración: 20 minutos.

Ahora, sacamos conclusiones entre todos y vamos intentando colocar en orden los elementos en la pizarra, colaborando e intentando llegar a un consenso si tenemos opiniones diferentes en algún caso.

Dialogamos para establecer la mejor forma en la que pueda quedar correctamente ordenado, teniendo en cuenta que, al tener varios niveles educativos puede que haya elementos que los más pequeños no conozcan (como el calderón, por ejemplo). En este caso los más mayores ayudarán a los pequeños en el entendimiento de todos los elementos, para que podamos dar un sentido a “nuestra composición” y todos la entendamos.

→ Actividad 3. ¿Y si lo tocamos?:

Agrupamiento: grupo completo.

Duración: 20 minutos.

Cuando ya tengamos todo ordenado en la pizarra y hayamos dejado “nuestra composición” lista, les propondremos tocarlo con instrumentos de pequeña percusión, aunque en la pizarra se habrá formado una pieza con línea melódica al utilizar un pentagrama y notas, no una línea rítmica.

Lo leeremos despacio compás por compás e iremos uniéndolos, hasta conseguir interpretar la melodía en su conjunto, y si los alumnos más mayores se sienten confiados, les dejaremos un instrumento de láminas para que interpreten ese pasaje siguiendo la melodía que se ha formado con las figuras colocadas en el pentagrama. Es así como desarrollaremos el Sentido de la Iniciativa y el Espíritu emprendedor, poniendo interés en cómo podemos hacer sonar los instrumentos, de la mejor manera, y que la interpretación en grupo sea satisfactoria, con lo que trabajamos además las Competencias Sociales y Cívicas.

En la utilización de los instrumentos, los más mayores ayudarán a los más pequeños en la forma de coger las baquetas o hacer sonar los instrumentos.

SESIÓN 2 – ¿CUÁNTO ES? CUARTO Y MITAD DE CORCHEAS, GRACIAS

Para esta sesión vamos a seguir trabajando con los elementos básicos del lenguaje musical, ahora enfocándonos en el ámbito rítmico (con las figuras musicales y sus silencios).

En esta sesión se apuesta por la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas para trabajar estos contenidos y desarrollar su autonomía desde una visión realista, ya que con esta técnica el alumno busca el aprendizaje que considera necesario para resolver los problemas que se le plantean, los cuales conjugan aprendizaje de diferentes áreas de conocimiento (Escribano y Del Valle, 2015). En este caso, quedarán relacionados muy estrechamente el área de Matemáticas con nuestra materia, al tratar las figuras y sus equivalencias, teniendo que realizar operaciones y cálculos para resolver las tareas.

Es así como se planteará una situación o problema de la vida real, para el que los alumnos deberán buscar estrategias para poder resolverlo. Según De Miguel-Díaz (2005) este método “facilita el aprendizaje de competencias complejas asociadas a la resolución de problemas, el trabajo en equipo o la toma de decisiones” (p.97), por lo que fomentamos su autonomía y capacidad de resolver problemas reales, construyendo aprendizajes significativos.

Para el desarrollo de esta sesión nos hemos basado en el proyecto con el que ha colaborado la Universidad de Valladolid junto a otras universidades de Europa, llamado “STEM4Math” y que pretende integrar las competencias matemáticas desde contextos reales de aprendizaje. En nuestro caso, al tratarse de Educación Musical, hemos seleccionado la propuesta de “Matemáticas al ritmo¹”, pero siguiendo nuestra propia estrategia.

Es así como se planteará el problema de que nos encontramos en un mercado medieval de figuras musicales, y cuando termine dicho mercado va a haber un concierto que realizarán los músicos de la Corte. Pero, si vamos al mercado y realizamos adecuadamente los cuatro intercambios o “trueque”, consiguiendo completar correctamente los compases, seremos premiados con dar el concierto nosotros.

→ Actividad 1. ¿Quién es quién?:

Agrupamiento: grupo completo.

Duración: 15 minutos.

para introducir esta sesión y recordar lo realizado en la sesión anterior les planteamos el siguiente juego:

Recogeremos todas las tarjetas utilizadas en la sesión anterior y las dejaremos en el suelo, sentándonos en círculo alrededor de ellas. Uno de los niños tendrá que elegir con los ojos cerrados una tarjeta y pegársela en la frente, sin que él sepa cual ha elegido. Comenzará el alumno más pequeño, para que le resulte más fácil ir viendo la dinámica del juego, y les diremos que deben elegir las tarjetas en función de su nivel (verde los de 4º, rojo el de 5º y azul el de 6º).

A continuación, tiene que hacer preguntas que solo se puedan responder con “sí” o “no” para intentar adivinar el elemento musical que tiene en la frente, a lo que sus compañeros deben

¹ Se puede ver ampliada en el siguiente enlace: <https://www.stem4math.eu/es/matematicas-al-ritmo>

responder para ayudarlo a que lo consiga. Cuando lo haya conseguido, se sigue el mismo procedimiento con otro alumno (progresivamente subiendo por niveles), siguiendo la ronda.

De esta forma, se afianzarán los conceptos tratados durante el VEO-PIENSO-ME PREGUNTO de la sesión anterior, lo que nos servirá de apoyo y motivación para el comienzo de esta sesión, además de trabajar la competencia de Aprender a Aprender reflexionando sobre los conocimientos adquiridos en la sesión anterior.

→ Actividad 2. Trueque musical:

Agrupamiento: individual, con el profesor, y después por parejas.

Duración: 25 minutos.

Les comentamos que la clase se ha convertido en un mercado, en la que el objetivo es que intercambiamos figuras a modo de “trueque” para terminar unas líneas rítmicas, y que, si lo conseguimos, daremos un concierto interpretándolas.

Cada alumno tendrá en su mesa una hoja con un compás que está incompleto, y el cual tenemos que completar (problema). Pero, para poder completarlo, necesitará figuras o silencios que el vendedor tendrá en su poder (al principio será el maestro hasta que se habitúen a la dinámica). Es así como trabajaremos interdisciplinariamente con el área curricular de matemáticas, desarrollando las Competencia Matemática y Competencias Básicas en Ciencia y Tecnología, al tener que realizar operaciones y cálculo mental que nos resuelva el problema planteado, con figuras musicales.

Entonces, tendrán que practicar con percusión corporal ese “trozo” de compás y pensar en qué les falta o que necesitarían para completarlo (redonda = pies, blanca = muslos, negra = palmas y corcheas = pitos).

Al tratarse de varios niveles, no se les proporcionará a los alumnos los mismos compases para que los completen, sino que variarán en su dificultad (figuras y compases similares a los que hemos utilizado en la sesión anterior y en la primera actividad de esta).

Cuando lo tengan claro se acercan al mostrador (primero los más mayores) y piden las figuras o silencios que necesiten, y si lo reproducen bien, el vendedor se lo da, además de otro compás incompleto para que se lleve a cabo el mismo proceso. Cuando realicen el ritmo, pueden ir a ayudar a los compañeros que más lo necesiten, y después de realizar alguna ronda se intercambian los papeles y pasan de uno en uno a ser vendedores, hasta que tengamos todos los compases completados.

→ Actividad 3. ¡A tocar!:

Agrupamiento: grupo completo.

Duración: 20 minutos.

Los compases que hemos ido completando y tenemos ya colocados en la pizarra, les vamos a tocar con instrumentos de pequeña percusión. Repartiremos los instrumentos, siempre contando con que haya variedad, porque cada hoja tendrá un color como ya hemos comentado por la dificultad, correspondiéndose a los instrumentos de metal – parche – madera (que luego podremos ir cambiando, enseñándose unos a otros cómo se utilizan)

Cuando los pongamos seguidos, tendrá que tocar cada uno su parte y esperar su turno, y si los ponemos unos debajo de otros, deberán tocar a la vez. Es así como trabajaremos principalmente el Sentido de la Iniciativa y el Espíritu emprendedor, prestando interés y siendo creativos a la hora de interpretar.

Empezarán los más mayores, luego los más pequeños y todos a la vez, aunque si vemos que tienen problemas los más pequeños podrán ser acompañados por los mayores, aumentando su seguridad.

Una vez que hayamos hecho alguna ronda, cambiaremos los instrumentos para que no haya discusiones y todos aprendamos de todos los instrumentos.

Investigaremos también, qué canciones que ellos conocen podrían acompañarse con estos ritmos, y lo iremos probando sobre la música que pondremos en los altavoces, a modo de ensayo-error. Así trabajaremos la competencia de Aprender a Aprender, al tener que indagar en su propio conocimiento sobre qué canciones conocer que puedan ser acompañadas con los instrumentos.

SESIÓN 3 – DI ¡NO! AL RACISMO

En esta sesión buscaremos trabajar en mayor medida los valores y la ética, además de la comunicación y relación con los compañeros.

Nuestro punto de enlace a estos valores será el “Rap contra el racismo”, una iniciativa que fue impulsada por el “Movimiento contra la intolerancia” y en la que participan diversidad de artistas de prestigio en este género musical.

Lo enfocamos desde uno de los 17 retos que se propusieron desde la Organización de Naciones Unidas (ONU) en el año 2016, los llamados Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Su

objetivo es el de construir entre todos los países un mundo mejor, acabando con la pobreza, utilizando estrategias ecológicas para el medio ambiente y garantizando la igualdad entre todas las personas.

La metodología activa que seguiremos durante esta sesión será la de Método de Casos, orientándolo hacia el trabajo en equipo, pero partiendo del trabajo individual, como explicaremos a continuación en la actividad.

Como exponen Mauffette-Leenders et al. (2005) el caso se refiere a la reseña o descripción de una situación de la que se desprenden una serie de cuestiones o problemas para el análisis y la propuesta de una solución, que en nuestro caso será la canción de “Rap contra el racismo” y las cuestiones que se enmarcan en torno a este problema de discriminación.

Utilizaremos así una metodología participativa en la que se propiciará el diálogo entre todos obteniendo conocimientos y reacciones de todos, desarrollando nuestras ideas. Es así como propiciaremos que nuestros alumnos tengan la oportunidad de poner a prueba sus ideas, conocimientos y reacciones frente a una situación determinada (Castellanos, et al., 2010).

→ Actividad 1. ¿Qué nos cuenta la canción?:

Agrupamiento: individual.

Duración: 15 minutos.

La actividad comienza antes de la sesión, ya que los días anteriores les diremos que escuchen esta canción en sus casas, “Rap contra el racismo”, y después tendrán que pensar lo que más les ha llamado la atención, las frases más llamativas y el tema general de la canción, para ponerlo en común en clase.

Una vez realizado este trabajo previo individual, volveremos a reproducir la canción una vez en clase (a modo de recordatorio) y comenzaremos a poner en común las ideas que habíamos extraído, pasando del trabajo individual al grupal propiamente dicho.

Una vez expuestas las conclusiones, pondremos en el proyector las ideas que se exponen en el “objetivo 16: Paz y Justicia”, de los mencionados de la ODS, comparando las conclusiones que hemos sacado con lo que nos dicen desde la ONU.

→ Actividad 2. ¡Pásame el micro, Bro!:

Agrupamiento: grupo completo.

Duración: 30 minutos.

Ahora nos vamos a convertir en raperos, y vamos a ser nosotros quienes cantemos al racismo. Les entregaremos una copia del “Manifiesto de la CME contra el racismo”, elaborado por la Campaña Mundial por la Educación (CME) y lo leeremos entre todos.

Después, cogeremos un xilófono cada uno, para hacer una base armónica sobre la que poder rapear (aunque no necesitaremos entonar, le dará más potencia a nuestro rap). Aprenderemos y practicaremos un ostinato armónico sencillo, de corcheas repetidas, y comenzaremos a rapear, repartiendo los párrafos del manifiesto. Cuando uno canta, los demás acompañan con los xilófonos, y cuando termina de cantar, se tienen que volver a incorporar al acompañamiento, y así sucesivamente.

→ Actividad 3. Director de orquesta:

Agrupamiento: grupo completo.

Duración: 15 minutos.

Siguiendo con el hilo conductor del ritmo de esta sesión, volveremos a la calma realizando este juego.

Nos sentaremos en círculo y miraremos todos hacia el interior del mismo, mientras mandamos a un alumno fuera de clase. Nombramos a un alumno como director de orquesta sin que el niño que ha quedado fuera se entere de quién es. El director de orquesta comenzará a realizar un ritmo con las partes de su cuerpo que los demás tendremos que seguir.

La función del que ha quedado fuera del corro será adivinar quién es el director. Este tendrá que estar muy atento porque el director irá cambiando su ritmo o su forma de hacerlo. Iremos cambiando de director y jugador que se queda fuera lo que nos permita el tiempo de la sesión.

SESIÓN 4 – CONECTAMOS NUESTRAS IDEAS

Habiendo llegado al ecuador de la propuesta, aproximadamente, nos proponemos realizar una rutina de pensamiento que sintetice y organice nuestras ideas, seleccionando la de “Generar-Clasificar-Conectar-Elaborar” (Habiendo realizado al comienzo una rutina para presentar y explorar ideas). Promoveremos así, de manera similar a la primera sesión, que los alumnos aprendan a planificar y guiar sus propios pensamientos, mediante estrategias que les permita lograr un pensamiento eficaz (Swartz et al., 2008).

Lo que pretendemos es que el alumno desarrolle su pensamiento y sus ideas primero individualmente, para luego establecer conexiones entre sus conocimientos y los de sus

compañeros de manera colectiva, construyendo un mapa conceptual efectivo que organice y revele el pensamiento del grupo. Es decir, descubrir y organizar un conocimiento previo para identificar conexiones (Richhart et al., 2014).

→ Actividad 1. ¿Qué hicieron por la música?:

Agrupamiento: individual.

Duración: 15 minutos.

Con esta actividad vamos a conocer a los compositores más famosos e influyentes de la Historia de la Música. Por sorteo elegirán dos imágenes cada uno de compositores esenciales en la música, que serán: Beethoven, Mozart, Vivaldi, Chuck Berry, Buddy Bolden y Ennio Morricone.

Cuando tengan su imagen, tendrán que investigar sobre la vida musical de estos autores, absteniéndonos de aspectos personales o de su vida cotidiana. Lo que pretendemos es realizar una búsqueda general para captar lo que estas personas aportaron al mundo de la música, y realizaremos un boceto en una hoja, con las ideas más importantes.

→ Actividad 2. El mural de los compositores:

Agrupamiento: grupo completo.

Duración: 35 minutos.

Una vez finalizada la búsqueda sobre los autores, nos sentamos en el suelo en círculo y exponemos nuestras ideas a los compañeros. Entre todos comentamos las características o hechos importantes de cada autor para establecer relaciones entre ellas.

Colocamos una cartulina en el suelo y comenzamos a colocar nuestros autores y nuestras ideas entre ellos (época, características, obras más destacadas, etc.), pensando como conectarlas y organizarlas. Podremos hacer dibujos, sacar imágenes de internet (aprovechando que tenemos impresora en el aula), colocar plastilina, etc., con lo que nos quedará un mural gigante de los principales autores, que podremos colgar también en la clase para adornarla y que los alumnos vean reconocido su esfuerzo.

→ Actividad 3. Espejo de los sonidos:

Agrupamiento: por parejas.

Duración: 10 minutos.

Para la vuelta a la calma de esta sesión, utilizaremos las obras que hemos incorporado a nuestro mapa conceptual (las que nos permita el tiempo), acompañándolas con Expresión Corporal.

Los alumnos se colocan en parejas y se quedan de pie uno frente a otro, siendo “unos” y “doses”. Se reproduce un fragmento de una de las obras y los “unos” tienen que realizar movimientos con las distintas partes de su cuerpo al ritmo de la música y su compañero debe imitar todos los movimientos, a modo de espejo. Seguidamente se intercambian los roles y ahora los “unos” imitan, y después cambiamos de parejas.

SESIÓN 5 – LOS ALBAÑILES DE LA MÚSICA

Para esta sesión, el método activo que utilizaremos será el de Aprendizaje Cooperativo. La función principal será la de construir instrumentos con material reciclado, o “cotidiáfonos”, pero para lo que necesitaremos la colaboración de todo el grupo.

La técnica del Aprendizaje Cooperativo consiste, principalmente, en que los alumnos trabajen en pequeños grupos en busca de un fin común. Según Zaraqúey (2016) se define como el conjunto de procedimientos o técnicas de enseñanza dentro del aula, organizando la clase en pequeños grupos heterogéneos, donde los alumnos trabajan de coordinados para resolver tareas académicas y profundizar en su propio aprendizaje.

Como vimos en el marco teórico, los grupos que se pueden formar para desarrollar este método son tres: formales, informales o de base. En nuestro caso, al ser muy pocos alumnos y trabajar juntos durante el curso entero, formaremos un único grupo de base para la sesión.

Según Johnson y Johnson (1994), bajo este método los estudiantes trabajan juntos para lograr objetivos comunes, asegurándose de que ellos mismos y sus compañeros de grupo completen la tarea de aprendizaje asignada, por lo que todos los alumnos trabajan de forma conjunta para conseguir resolver los problemas que se presentan, por lo que uno por sí mismo no aprende, si no está aprendiendo su compañero.

Es así como, para esta sesión, los alumnos no se pueden centrar solo en aprender ellos mismos, sino que son responsables de conseguir que el resto también aprenda, debiendo estar coordinados y cómodos en el trabajo colectivo.

→ Actividad 1: Con cualquier cosa hacemos música:

Agrupamiento: grupo completo.

Duración: 10 minutos.

Nos sentaremos frente al proyector y visualizaremos el vídeo “¡Stomp!”, a modo de motivación, para comprobar que se puede hacer una música fantástica con cualquier elemento que usemos en la vida cotidiana.

Seguidamente, buscaremos todos los materiales que tenemos en la clase y en la antigua clase de infantil (ahora utilizada como almacén) y pensaremos las estrategias para construir instrumentos a partir de los materiales de los que disponemos.

→ Actividad 2: Construimos nuestros instrumentos:

Agrupamiento: grupo completo.

Duración: 30 minutos.

Al tener ya todos los materiales, podemos empezar a construir. Pero primero, al realizar aprendizaje cooperativo, debemos asignar roles a cada miembro del grupo. Dejaremos unas tarjetas en el centro con los distintos roles (Moderador-Coordinador-Trabajadores), y cada uno cogerá una, pero tendremos que ir intercambiando las tarjetas a lo largo de la actividad para que hagan todos los papeles.

Nos ponemos un vídeo en el proyector, a modo de motivación y que nos puede aportar alguna idea más, una escena de la película de “Tarzán” en la que hacen música con diversos elementos cotidianos y de la selva. Comenzamos a construir en base a las ideas que tenían y los materiales, pensando también en cómo sonarán, las posibilidades que nos ofrecerán, etc. Y si en algún momento nos quedamos en blanco, buscaremos alguna foto en internet en la que veamos el instrumento que queremos construir. Será muy importante la ayuda que ofrezcan los mayores a los más pequeños, a la hora de manipular los materiales o en cuestiones técnicas que puedan necesitar ayuda.

→ Actividad 3. ¡A tocar!:

Agrupamiento: grupo completo.

Duración: 20 minutos.

Una vez que ya tenemos los instrumentos contruidos comenzamos a explorar con su sonido, probándolos e intercambiándolos para conocer todos, el funcionamiento de cada instrumento.

Una vez que hemos probado como suenan, reproducimos el vídeo de “Tarzán” que hemos visualizado cuando construíamos los materiales, para acompañarlo con nuestros instrumentos. Primero llevamos el pulso y luego nos coordinamos con los instrumentos que salen en el vídeo

para tocar juntos el estribillo e improvisar con nuestros instrumentos (individualmente) cuando lo hacen en el video.

SESIÓN 6 – LA NATURALEZA TAMBIÉN SUENA

En esta sesión cambiaremos de escenario y, aprovechando que nuestro centro se encuentra “a un paso” de la naturaleza, utilizaremos este medio para explorar y aprender con todos los elementos que nos ofrece.

De esta manera, para la sesión hemos decidido utilizar las Técnicas Freinet, al salir al campo y realizar un tanteo experimental, es decir, una metodología natural en la que los alumnos accedan al conocimiento a través de su propia experiencia, no porque nosotros les enseñemos cómo es algo o cómo funciona. Y es que, como expone Freinet (1971) en Romero-De Ávila (2016), al conocimiento accedemos de forma globalizada y a través de la experiencia, la experimentación y el ensayo-error, y siendo lo importante el aprendizaje del niño no la enseñanza del maestro.

Es así como se utilizará la técnica de la Clase-paseo, que según Romero-De Ávila (2016) “despierta el interés de los niños por el entorno, favorece la observación directa, la formulación de preguntas y la búsqueda de respuestas” (p.235). Con esta técnica podemos observar el entorno, las posibilidades musicales que nos ofrecen los elementos de la naturaleza conformando un “paisaje sonoro” o “soundscape”, del que hablaba el profesor R. Murray Schafer. Se refiere a los sonidos producidos en un espacio determinado, con un sentido que otorga el entorno social en el que se producen y con los que se puede entender la evolución de ese entorno y la sociedad que vive en él (Schafer, 1977, en Fortuna, 2009).

→ Actividad 1. ¿Adónde podemos ir?:

Agrupamiento: grupo completo.

Duración: 10 minutos.

Para comenzar la sesión nos sentaremos frente al proyector y les preguntaremos a los alumnos qué lugares podemos visitar cerca del colegio, en el medio natural.

Una vez escuchadas las propuestas decidiremos conjuntamente el itinerario o ruta que seguiremos, y les preguntaremos qué elementos creen que nos encontraremos en esos lugares (árboles, tipo de suelo, pájaros, rocas, etc.), para comprobar luego lo que se cumple y lo que no.

→ Actividad 2. Un paisaje de sonidos:

Agrupamiento: grupo completo.

Duración: 35 minutos.

Comenzamos la “clase-paseo” y nos llevamos con nosotros los instrumentos que habíamos construido en la sesión anterior.

A la vez que nos vayamos encontrando elementos, nos pararemos y los analizaremos entre todos. Probaremos cómo se les puede hacer sonar (golpeando, frotando, chocando, etc.) y que tipos de sonidos se producen, comparando unos con otros en altura e intensidad y desarrollando la exploración tímbrica del entorno.

Además, indagaremos en los sonidos que se producen al combinar los sonidos del entorno con los cotidiáfonos que llevamos (por ejemplo, frotando el tambor con las hojas), conformando entre todos los elementos un “paisaje sonoro”.

→ Actividad 3. Frío... ¡Caliente, que te quemas!:

Agrupamiento: grupo completo.

Duración: 15 minutos.

Con los instrumentos que hemos construido y los elementos que hemos encontrado vamos a realizar el siguiente juego de vuelta a la calma, cerca ya del colegio.

Asignaremos a cada instrumento una determinada acción (por ejemplo: Palo de lluvia = ir hacia adelante, Maracas = ir hacia la izquierda y Tambor y ramita = ir hacia la derecha) y esconderemos un objeto por el lugar donde nos encontramos.

Un alumno se vendará los ojos y tendrá que encontrar el objeto con las indicaciones que le demos tocando los instrumentos y elementos, sin hablar. Cuando lo haya encontrado, vendaremos los ojos a otro alumno, intercambiando los roles.

SESIÓN 7 – ORGULLOSOS DE NUESTRAS RAÍCES

Con esta sesión vamos a seguir con el hilo de la sesión anterior, en relación al entorno en el que viven los alumnos. Pero esta vez vamos a indagar en los arraigos musicales de su pueblo y de sus tradiciones culturales.

Para ello, hemos decidido utilizar la metodología de “Flipped Classroom”, con lo que invertiremos la estructura tradicional de la clase o sesión. La parte instruccional de enseñanza

no será impartida por el maestro en el aula, como suele ocurrir, sino que ellos serán los encargados de buscar estrategias para aprender con familiares, medios de comunicación, interactivos, etc., para luego ponerlo en común en el aula y que todos conformemos aprendizajes significativos a partir de la reflexión sobre esas cuestiones. Con esta técnica, se invierte el aprendizaje y las horas de clase se utilizan para resolver las dudas y discutir acerca de lo que se ha aprendido en casa previamente (Calvillo, 2014).

Este modelo didáctico consigue cubrir todas las fases de la famosa “Taxonomía de Bloom”, ya que previamente en su casa realiza las tres primeras (conocimiento, comprensión y aplicación) y en el aula trabaja los procesos cognitivos más complejos, que son el análisis, evaluación y creación (Berenguer, 2016).

Fomentaremos con esta sesión la llamada “cultura del aprendizaje” en la que el alumno es el verdadero protagonista, ya que él mismo indaga en su propio aprendizaje, y con lo que podrá recibir feedback después de sus compañeros. Por tanto, con el Flipped Classroom, según Bergmann y Sams (2012) en Torrecilla (2018), “el docente trabaja de forma más cercana con los estudiantes y puede tener un conocimiento más amplio de cuáles son sus necesidades y habilidades, personalizando el proceso enseñanza-aprendizaje” (p.18).

→ Actividad 1. ¡De las cosas que me he enterado!:

Agrupamiento: individual y después grupo completo.

Duración: 10 minutos.

El día anterior les pedimos a los alumnos que pregunten en sus casas (a padres, tíos, abuelos) y que indaguen en internet acerca de las costumbres y tradiciones que había en su pueblo, especialmente con la música.

Nos sentaremos en círculo y expondremos todo de lo que nos han contado y lo que hemos aprendido con nuestra “pequeña investigación”, buscando relaciones y reflexionando sobre los aspectos comunes y las diferencias que encontremos con otras tradiciones culturales.

→ Actividad 2. ¡Viva el folklore!:

Agrupamiento: grupo completo.

Duración: 30 minutos.

Partiendo de las ideas que hemos puesto en común en la actividad anterior, pondremos vídeos relacionados con el folklore de la zona, tanto instrumental, como vocal y de danza.

Utilizaremos los cotidiáfonos y los instrumentos del aula para realizar un acompañamiento instrumental de las canciones, aprender ritmos tradicionales y bailar como lo hacían sus antepasados, para identificarnos con toda esa tradición y que ayudemos a preservar la identidad de estos pueblos.

→ Actividad 3. Twister musical:

Agrupamiento: grupo completo.

Duración: 15 minutos.

Para la vuelta a la calma vamos a realizar el siguiente juego. Imprimimos y colocamos en el suelo círculos de diferentes colores, y establecemos para cada círculo un ritmo, practicándolo varias veces hasta que los interioricen.

Reproduciendo de fondo canciones tradicionales de las que hemos visto en la anterior actividad tendremos que reproducir los ritmos encima de esa música, según nos toque en un círculo u otro (tirando unos dados y marcando cada círculo con un número).

SESIÓN 8 – ¿QUÉ HEMOS APRENDIDO?

Para concluir esta propuesta, apostamos por otra rutina de pensamiento, pero en este caso, de las que buscan profundizar en las ideas. Este tipo de rutinas, siguiendo a Morales y Restrepo (2015), se fundamentan en cuestiones para buscar una solución, desde varios puntos de vista y resumir los resultados, con el objetivo de evaluar lo aprendido.

En este caso optamos por la de “Qué sé-Qué quiero saber-Qué he aprendido” adaptándola a “Qué sé-Qué he aprendido”, cerrando así la propuesta. Y es que, según Richhart (2015), las rutinas de pensamiento cuentan con una estructura y unos pasos determinados, pero son flexibles y en la práctica pueden modificarse.

Con esta rutina pretendemos hacer actividades en las que se genere una discusión entre el alumnado, y que conozcamos sus aprendizajes y podamos reflexionar conjuntamente sobre lo aprendido, con el fin de que sea significativo y duradero para ellos, con lo que además conoceremos su opinión e intereses de lo tratado durante la propuesta. Consideramos necesario para concluir esta propuesta, por tanto, desarrollar pensamientos como “razonar y argumentar con base en evidencias, considerar diversos puntos de vista, monitorear, identificar sesgos, generar preguntas, reconocer complejidades, resumir y destilar — extraer la esencia” (Romero y Pulido, 2015, en Chilinguina-Campos y Balladares-Burgos, 2020, p.56).

→ Actividad 1. ¿Eso estará bien?:

Agrupamiento: individual.

Duración: 20 minutos.

Para desarrollar la rutina de pensamiento anteriormente descrita, proponemos la siguiente actividad en la que los alumnos tienen que reflexionar sobre su aprendizaje.

Les presentamos una lista con frases que tienen que ver con los instrumentos musicales y con aspectos que hemos tratado a lo largo de la propuesta (folklore, elementos del lenguaje musical, valores contra el racismo, etc.), pero esas frases están inacabadas y tienen un borrón en el que deben escribir o dibujar lo que crean que es correcto, de manera individual, del tipo: “La trompeta es un instrumento que pertenece a la familia de.....”

Una vez escrito lo que pensamos (la parte de “Qué sé”) nos vamos a los ordenadores y vamos mirando frase por frase, de manera conjunta, lo que hemos puesto, para después buscar en internet la información, imágenes o vídeos, que nos permitan comprobar si de verdad lo habíamos aprendido (parte de “Qué he aprendido”).

→ Actividad 2. Pasapalabra musical:

Agrupamiento: grupo completo.

Duración: 20 minutos.

Utilizaremos para esta actividad el juego de Pasapalabra que tenemos en clase y se ha utilizado en alguna ocasión en la asignatura de Lengua.

Cada alumno tendrá un roscó de Pasapalabra en el que tendrá que ir poniendo las caritas verdes (aciertos) o rojas (fallos). Elegimos una palabra de cada letra para cada niño (conceptos musicales, que empiecen por esa letra o la contengan), leemos la descripción y tienen que adivinar la palabra que se describe. Si pasan palabra, pasan de turno, y así sucesivamente. Por ejemplo: empieza por “C”, aumento gradual de la intensidad del sonido.

Una vez realizada una ronda, les pediremos a los alumnos que se inventen ellos palabras de las que hemos tratado y se conviertan en los presentadores.

→ Actividad 3. Creamos nuestro bingo:

Agrupamiento: grupo completo.

Duración: 10 minutos.

Para terminar esta propuesta jugando y divirtiéndonos realizaremos un bingo musical de bandas sonoras, en el que nos convertiremos en artistas y adivinos.

Apuntaremos en la pizarra 10 melodías de películas, series o canciones populares, que todos sepamos reconocer. Todos los alumnos menos uno, debe elegir cuatro de esos fragmentos y apuntarlos en su cartón.

La persona que no ha elegido las 4 bandas sonoras, reproducirá a los demás las canciones que quiera a ver quién canta bingo antes. Se puede reproducir cantando, con percusión corporal... pero sin poder hablar.

Seguidamente, cambiamos los papeles y elegimos otras canciones, siendo ahora otro alumno el que tiene que representar las canciones que él elija.

4.2.4. Relación con las Competencias Clave

Como ya se ha comentado, esta propuesta basa su trabajo en el enfoque competencial, por lo que todas las actividades, desarrolladas en el apartado anterior, pretenden trabajar una o varias Competencias Clave, como mostramos en la siguiente tabla.

Tabla 5.

Competencias trabajadas en las sesiones

<i>S1 – INVESTIGANDO ESTOS SIGNOS TAN EXTRAÑOS</i>	
Actividad 1	<i>Sentido de la Iniciativa y espíritu Emprendedor</i> → al tener que analizar los elementos musicales, indagando en su autoconocimiento, y actuar de forma creativa.
Actividad 2	<i>Competencia de Aprender a Aprender</i> → al poner las conclusiones en común desarrollamos el conocimiento de lo que se conoce y desconoce, ponemos en marcha estrategias para la resolución de la tarea, con auto-eficacia.
Actividad 3	<i>Sentido de la Iniciativa y espíritu Emprendedor</i> → al presentar interés, creatividad y productividad en la interpretación instrumental, comprendiendo el funcionamiento de los instrumentos.
<i>S2 – ¿CUÁNTO ES? CUARTO Y MITAD DE CORCHEAS, GRACIAS</i>	
Actividad 1	<i>Sentido de la Iniciativa y espíritu Emprendedor</i> → al tener que analizar los elementos musicales, indagando en su autoconocimiento, y buscar el elemento del que se trata desde la reflexión.

Actividad 2	<i>Competencia Matemática y Competencias Básicas en Ciencia y Tecnología</i> → al tener que aplicar el razonamiento procesos matemáticos (operaciones) en diferentes contextos.
Actividad 3	<i>Sentido de la Iniciativa y espíritu Emprendedor</i> → al presentar interés, creatividad y productividad en la interpretación instrumental, comprendiendo el funcionamiento de los instrumentos. <i>Competencia de Aprender a aprender</i> → al tener que pensar qué canciones pueden ser susceptibles de acompañamiento con los instrumentos que tenemos y buscar la estrategia para acompañarlas.
S3 – DI ¡NO! AL RACISMO	
Actividad 1	<i>Competencia en Comunicación Lingüística</i> → al analizar la letra de la canción y buscar las frases más llamativas, y leer el manifiesto de la ONU desarrollando prácticas comunicativas.
Actividad 2	<i>Competencias Sociales y Cívicas</i> → al crear una conciencia crítica en torno a uno de los derechos humanos, que todos somos iguales seamos de la raza que seamos. <i>Competencia en Comunicación Lingüística</i> → Al desarrollar prácticas comunicativas con el texto de la ONU, rapeando. <i>Sentido de las Iniciativa y el Espíritu emprendedor</i> → al presentar interés, creatividad y productividad para recitar rapeando y acompañar con los instrumentos de láminas.
Actividad 3	<i>Sentido de la Iniciativa y espíritu Emprendedor</i> → al presentar interés, creatividad y productividad en la interpretación con el propio cuerpo, y prestar atención a los ritmos que hacen los compañeros.
S4 – CONECTAMOS NUESTRAS IDEAS	
Actividad 1	<i>Competencia en Digital</i> → Utilización de los medios informáticos para investigar acerca de la vida musical de los compositores.
Actividad 2	<i>Sentido de las Iniciativa y el Espíritu emprendedor</i> → al presentar interés, creatividad y productividad para organizar el conocimiento adquirido en el mapa conceptual. <i>Competencia de Aprender a Aprender</i> → al indagar en el conocimiento sobre lo que se sabe y lo que se desconoce junto a los compañeros, desarrollando conexiones entre los aprendizajes de unos y los de otros.
Actividad 3	<i>Sentido de la Iniciativa y espíritu Emprendedor</i> → al presentar interés, creatividad y productividad en la interpretación con el propio cuerpo, y prestar atención a los movimientos que hacen los compañeros.
S5 – LOS ALBAÑILES DE LA MÚSICA	

Actividad 1	<i>Sentido de la Iniciativa y el Espíritu emprendedor</i> → desarrollando interés, creatividad y productividad para pensar de qué manera utilizar los materiales de los que disponemos para construir instrumentos.
Actividad 2	<i>Sentido de las Iniciativa y el Espíritu emprendedor</i> → al tener que organizar, manipular y utilizar la imaginación para crear instrumentos musicales a partir de materiales reciclados. <i>Competencias Sociales y Cívicas</i> → al desarrollar el aprendizaje cooperativo y formar estrategias conjuntas para montar los instrumentos, manifestando solidaridad e interés por las aportaciones de los demás.
Actividad 3	<i>Sentido de la Iniciativa y el Espíritu emprendedor</i> → presentando interés, creatividad y productividad para explorar las posibilidades sonoras de los instrumentos construidos y cómo utilizarlos para interpretar.
S6 – LA NATUREALEZA TAMBIÉN SUENA	
Actividad 1	<i>Sentido de la Iniciativa y el Espíritu emprendedor</i> → desarrollando pensamientos acerca de las posibilidades que podemos encontrar en los alrededores del colegio y conectarlo para establecer una ruta.
Actividad 2	<i>Sentido de las Iniciativa y el Espíritu emprendedor</i> → interactuamos con el entorno indagando en sus elementos y posibilidades. <i>Conciencia y Expresiones culturales</i> → al investigar y apreciar los orígenes del pueblo y el entorno en el que viven, así como la importancia del mantenimiento de su tradición cultural.
Actividad 3	<i>Sentido de las Iniciativa y el Espíritu emprendedor</i> → al tener que adaptarse a las pistas que ofrecen los compañeros y desarrollar pensamientos que les permita resolver la tarea.
S7 – ORGULLOSOS DE NUESTRAS RAÍCES	
Actividad 1	<i>Conciencia y Expresiones culturales</i> → al investigar acerca de la tradición y el folklore de la zona, valorando la importancia del patrimonio cultural y su difusión.
Actividad 2	<i>Competencia de Aprender a Aprender</i> → al desarrollar pensamientos reflexivos en torno a lo que se sabe y lo que se desconoce de nuestra cultura musical y la sociedad, así como el desarrollo de estrategias para poder acompañar las piezas folklóricas.
Actividad 3	<i>Sentido de las Iniciativa y el Espíritu emprendedor</i> → al presentar interés, creatividad y productividad en la interpretación con el propio cuerpo
S8 – ¿QUÉ HEMOS APRENDIDO?	

Actividad 1	<p><i>Competencia de Aprender a Aprender</i> → al realizar una introspección en sus propios conocimientos y saber aplicar lo aprendido al juego.</p> <p><i>Competencia Digital</i> → al utilizar los recursos tecnológicos (imágenes, videos, información, etc.) para comprobar que han adquirido los aprendizajes.</p>
Actividad 2	<p><i>Sentido de la Iniciativa y del Espíritu emprendedor</i> → al presentar interés, creatividad y productividad en la realización del juego, tanto siendo presentadores como siendo jugadores.</p>
Actividad 3	<p><i>Sentido de la Iniciativa y del Espíritu emprendedor</i> → al presentar interés, creatividad y productividad en la realización de movimientos y estrategias para representar las canciones</p> <p><i>Competencias Sociales y Cívicas</i> → al colaborar y tener que coordinarse con los compañeros para adivinar las canciones, mostrando respeto y valorando las representaciones de los demás.</p>

Fuente: Elaboración propia.

4.2.4. Temporalización

La propuesta se ha desarrollado en el aula durante el mes de abril y la primera semana de mayo, adaptando las sesiones al horario lectivo de los alumnos, utilizando la hora de “Taller” de los lunes y la hora de Música de los martes, como mostramos en la tabla del Anexo II.

4.3. TEMAS DEL CASO

Para poder explicar el apartado siguiente, donde se expone el grueso del trabajo, ya que en él se analizan y discuten los resultados de la investigación, ha sido necesario plantearse dos tipos de preguntas, correspondientes a los temas éticos y los temas émicos (Stake, 1999).

Las preguntas que nos planteamos al inicio de la investigación, son los considerados temas éticos, y las preguntas que se han ido modificando durante la investigación, conforme a la evolución y comportamientos del caso, los temas émicos. Y es que, como expone Ceballos-Herrera (2009) “durante el proceso de investigación, los temas y las preguntas se van ampliando, subdividiendo y recortando” (p.417), porque la investigación en todo momento sigue activa y no es inmóvil, puede modificarse. Es decir, nos encontramos ante un diseño progresivo de la investigación (Buendía, Colás y Hernández, 1998).

En la siguiente tabla se presentan los temas éticos que nos planteamos en un principio, y a continuación los temas émicos, es decir, tras su modificación por la evolución de la investigación.

Tabla 6.

Temas éticos y émicos del proyecto de investigación

TEMAS ÉTICOS	TEMAS ÉMICOS
¿Se observa un cambio de actitudes ante la interdisciplinariedad de la música al realizar actividades competenciales?	¿Cuáles son las actitudes hacia el trabajo de actividades competenciales utilizando la música como hilo conductor?
¿El alumnado es consciente de que la Educación Musical favorece el trabajo por competencias en el aula?	¿El alumnado es consciente de que está desarrollando su capacidad creativa a través del enfoque competencial de las actividades musicales?
¿Cómo es la participación y las relaciones del alumnado en las actividades musicales al trabajar por competencias?	¿Cuáles son las actividades musicales en las que se fomenta en mayor medida el trabajo en equipo y la participación activa del alumnado?
¿Existe conciencia o sentimiento de grupo dentro del aula internivelar?	¿Influye el desarrollo de actividades musicales en el grupo multinivel? ¿Influye la diferenciación de edades en el Trabajo comprensivo competencial dentro del trabajo grupal?
¿Cuáles son las actitudes generales del alumnado ante el patrimonio cultural propio y los ajenos?	¿Cómo influyen las actividades competenciales en la conciencia crítica de los alumnos frente a la música de su cultura y de otras culturas?

Fuente: Elaboración propia

A partir de los temas que se pueden observar en la tabla anterior, correspondientes a las preguntas generales de nuestra investigación, se desarrollaron las categorías y subcategorías que se exponen en el apartado siguiente. De esta forma, la información queda correctamente ordenada y organizada para poder realizar un análisis más exhaustivo de los datos extraídos.

5. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Una vez analizados los datos de la forma en que expusimos en el apartado de Metodología, desarrollamos en este apartado los resultados que hemos obtenido, realizando además una discusión con la que integramos nuestro análisis y las aportaciones de distintos autores. En primer lugar, explicamos la forma en que hemos realizado la codificación y la categorización, para después comenzar a detallar los resultados junto a la discusión a partir de las preguntas temáticas que enfocan nuestro proyecto de investigación.

5.1. MÉTODO DE ANÁLISIS

Comenzamos pues, explicando el método utilizado para extraer nuestros resultados, de forma estructurada y coherente. Como ya expusimos anteriormente, nuestro análisis se fundamenta en unos temas que primeramente eran éticos, desde una visión exterior al caso, pero que fueron evolucionando hasta convertirse en temas émicos, es decir, los que “surgen desde dentro” (Stake, 1999, p.29). Estos temas émicos que expusimos en el apartado Temas del caso y resumimos en la tabla 6, se corresponden con nuestras preguntas temáticas, con las que organizamos nuestro análisis de resultados. Pero para poder llevar a cabo un análisis más minucioso, extrajimos de esas preguntas unas categorías y subcategorías.

Es así como realizamos el análisis de los datos recogidos durante el trabajo de campo a partir de la identificación de unas categorías y de las relaciones o conexiones que se producen entre ellas (Álvarez-Gayou, 2003). Pero, debido al gran volumen de datos que pudimos extraer con las diferentes técnicas, instrumentos y herramientas expuestos en el apartado de Metodología, nos dispusimos a extraer desde esas categorías unas subcategorías. Estas subcategorías, a su vez, representaron los códigos que manejamos en el programa *Atlas.ti*, una herramienta informática de análisis cualitativo que “ofrece una gran diversidad de posibilidades para el núcleo específico de las tareas analíticas” (Muñoz-Justicia y Sahagún-Padilla, 2011, p.303). A continuación, exponemos las categorías y subcategorías seleccionadas para nuestro análisis (ver tabla 7).

Tabla 7.

Formulación de categorías y subcategorías

CATEGORÍAS		SUBCATEGORÍAS	
1	<i>Actitud y emprendimiento ante la música</i>	1.1	Escucha activa en las audiciones
		1.2	Creación rítmica e interpretación musical
		1.3	Expresión de la música con el propio cuerpo
2	<i>Relaciones interpersonales</i>	2.1	Trabajo en equipo
		2.2	Comprensión de la igualdad y la tolerancia
		2.3	Comunicación dialogada y constructiva
		2.4	Solidaridad y empatía
3	<i>Participación y motivación ante los aprendizajes</i>	3.1	Curiosidad por aprender y participación en las actividades
		3.2	Versatilidad de cualquier material para hacer música
		3.3	Conocimiento de lo que se aprende y lo que sabe
		3.4	Estrategias cognitivas para resolver la tarea
4	<i>Actitud frente al patrimonio cultural</i>	4.1	Conocimiento de las obras y compositores de distintos estilos y culturas
		4.2	Valoración crítica del entorno y el patrimonio cultural propio
		4.3	Mantenimiento y difusión de la tradición cultural
5	<i>Utilización de recursos tecnológicos</i>	5.1	Uso de la tecnología para investigar
		5.2	Uso de la tecnología para una información fiable de la red
		5.3	Conocimiento de aplicaciones seguras
6	<i>Razonamiento lógico para resolver problemas con la música</i>	6.1	Valoración de la conexión matemáticas-música
		6.2	Operaciones y cálculo para la resolución de actividades musicales
7	<i>Utilización de la música como lenguaje</i>	7.1	Análisis de letras de canciones
		7.2	Expresión oral con la música

Fuente: Elaboración propia.

Las subcategorías anteriores fueron incluyéndose en el programa *Atlas.ti*, correspondiéndose con los códigos. Estos códigos, a su vez, pertenecen a las familias de códigos (categorías), que derivaron en los temas émicos o preguntas temáticas, las cuales utilizamos para nuestro análisis y discusión.

Una vez que teníamos hiladas esos códigos y familias de códigos, nos dispusimos a codificar los documentos (transcripción de entrevistas, diario de campo, etc.) para poder organizar la información y que se quedaran correctamente citados, como exponemos en la tabla 8: en primer lugar, hicimos la división según los tipos de documentos (entrevistas, cuestionarios, etc.), y después, añadimos algún signo más en función del día de la sesión, en el caso del diario de campo, o la asignatura que imparte, en el caso de los profesores entrevistados.

Tabla 8.

Codificación de los documentos

Tipo de documento	Forma de codificar	Códigos resultantes
<i>Entrevistas a profesores</i>	Profesor - Asignatura/s que imparte	P-IN → Inglés P-EF → Educación Física P-SN → Ciencias Sociales y Naturales P-RV → Religión y Valores
<i>Cuestionarios</i>	Cuestionario (Q) - Alumno (número)	Q1 → Niño de 6° de primaria Q2 → Primer niño de 5° de primaria Q3 → Segundo niño de 5° de primaria Q4 → Niña de 4° de primaria
<i>Diario de campo</i>	Sesión (S) - Número	S1 → Investigando estos signos tan extraños S2 → ¿Cuánto es? Cuarto y mitad de corcheas, gracias S3 → Di ¡No! Al racismo S4 → Conectamos nuestras ideas S5 → Los albañiles de la música S6 → La naturaleza también suena S7 → Orgullosos de nuestras raíces S8 → ¿Qué hemos aprendido?

Fuente: Elaboración propia

De esta forma pudimos analizar los documentos en torno a los códigos que habíamos establecido, fijándonos además en las relaciones que surgieron entre las subcategorías, aunque no pertenecieran a la misma familia de códigos. A partir de ello podemos extraer en el programa *Atlas.ti* una red de códigos, donde podemos observar los códigos (subcategorías), familias de códigos (categorías y sus conexiones (ver figura 3). Con el fin de hacer más visual esta red, dividimos las familias de códigos por colores, y explicamos a continuación las relaciones entre los códigos (ver tabla 9).

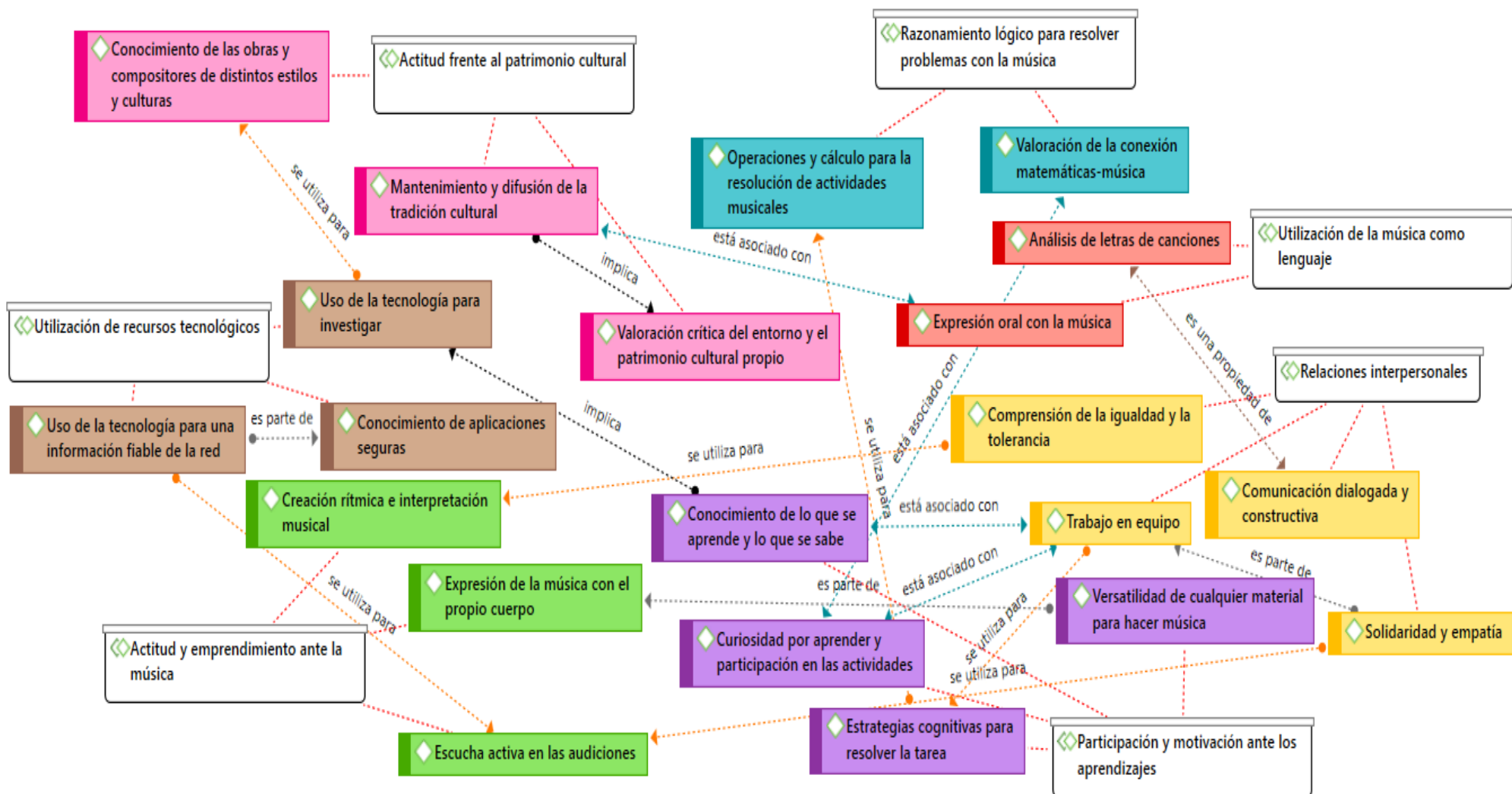














Figura 3. Red de códigos. Relaciones entre categorías y subcategorías. Fuente: Elaboración propia

Tabla 9.

Leyenda de la red de códigos

Símbolo	Relación	Color	Categoría
	Es parte de		Actitud y emprendimiento ante la música
	Es una propiedad de		Relaciones interpersonales
	Está asociado con		Participación y motivación ante los aprendizajes
	Implica		Actitud frente al patrimonio cultural
	Se utiliza para		Utilización de recursos tecnológicos
			Razonamiento lógico para resolver problemas con la música
			Utilización de la música como lenguaje

Fuente: Elaboración propia

De esta forma, nos disponemos a desarrollar el análisis y discusión de los datos resultantes, en función de los temas émicos en los que se basa nuestro estudio, y que se especificaron en el apartado titulado Temas del caso. Respondemos a estas preguntas temáticas a través de evidencias y aportaciones extraídas de los distintos documentos (diario de campo, transcripción de entrevistas y cuestionarios), junto con sus correspondientes códigos. Para elaborar una respuesta fundamentada a estas preguntas, y con el fin de poder desarrollar una correcta discusión de los temas émicos del proyecto de investigación, se contrastan nuestras aportaciones con afirmaciones de otros autores sobre el tema tratado.

5.2. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DESDE LAS PREGUNTAS TEMÁTICAS

5.2.1. ¿Cuáles son las actitudes hacia el trabajo de actividades competenciales utilizando la música como hilo conductor?

La primera de las preguntas, correspondiente con el primero de nuestros temas émicos, hace referencia al conjunto de actitudes que una propuesta de carácter competencial genera en sus

participantes, y que hemos podido comprobar en base a nuestra propia práctica con el grupo de nuestra aula multinivel de la escuela unitaria que detallamos en el Contexto del caso.

En primer lugar, hemos podido comprobar que, en el campo de la música, el alumnado ha aprendido a mostrar actitudes de respeto en las diferentes audiciones que hemos trabajado (S3). Además, esta escucha activa potencia la reflexión personal, como expone uno de los informantes principales en su cuestionario:

Me puse muy triste cuando hicimos lo del racismo porque me di cuenta que he sido racista. Pero he aprendido que todos somos iguales al ver la letra de la canción. Las canciones, pensaba que solo eran música, pero es muy importante lo que dicen y nunca me había dado cuenta (Q2).

Por su parte, son actividades que fomentan el emprendimiento y el aprendizaje por descubrimiento “un alumno se pone a pisarlas y a la vez la alumna más pequeña agita su palo de lluvia, y comprobamos que se parecen mucho los dos sonidos” (S6), así como la producción divergente y el entrenamiento en el pensamiento divergente, puesto que consideramos que nuestros alumnos son los protagonistas de su propio aprendizaje y una parte activa en el proceso de aprendizaje “tocamos la composición todos a la vez y uno de los alumnos propone cambiar la composición” (S1). Lo que hace que los alumnos se muestren motivados ante la práctica de actividades novedosas (S1), como comenta uno de los profesores entrevistados que nos hablaba de cómo creía que se sentirían los alumnos si él trabajara por competencias “se mostrarían más participativos y motivados, ya que se les nota que están bastante hartos de trabajar ellos solos, individualmente, y trabajar de esa manera les haría trabajar en grupo, con los mismos centros de interés” (P-IN).

Pero, según otro entrevistado, puede resultar algo complicado dicho trabajo en este contexto específico, “dentro de un aula unitaria es complejo por las diferentes exigencias curriculares de nuestro alumnado” (P-IN). Entendemos por tanto que estas actividades competenciales benefician a nuestro alumnado en su aprendizaje, puesto que, según Sierra, Méndez-Giménez y Mañana-Rodríguez (2012) “la implicación que supone el desarrollo de competencias, a través de diversas tareas, facilita que el aprendizaje sea más significativo y, por tanto, la motivación mayor al advertir un avance en el conocimiento” (p.180).

Por otro lado, los alumnos han aprendido de forma divertida (S5) ya que las actividades partían de sus conocimientos previos “he aprendido muchas cosas nuevas como instrumentos, signos y notas musicales. Con las cosas que veíamos podía ver lo que sabía y luego lo que aprendía” (Q1), así como de su contexto, implicando también a las familias “moló un montón el día que

salimos por el pueblo, me gustó que lo conocieras [...] Me dijo mi abuela que teníamos que enseñar las cosas que se hacían en el pueblo a todo el mundo” (Q3) y reconduciendo la propuesta inicial de actividades según los intereses o preferencias del alumnado (S7). Aunque también sientan cierta vergüenza en actividades de expresión vocal o corporal (S3), pudiendo este sentimiento estar potenciado por la edad de nuestro alumnado, y agradecen mucho cuando el docente participa en las actividades con ellos (Q4).

A su vez, se pone de manifiesto la importancia del trabajo personal previo a la clase, como explica un alumno en su cuestionario:

Cuando hicimos lo del rap, si solo hubiéramos escuchado la canción en clase como hacíamos con la otra profesora no nos hubiéramos enterado de casi nada. Pero como nos mandó el profe tener que escucharla en casa solos y luego verla en clase todos juntos nos enteramos mucho mejor que todo lo que decía del racismo (Q3).

Además, es muy relevante el fomento de la autonomía en el alumnado, por ejemplo, en la actividad de “El director de orquesta”, vemos que “al principio asigno yo el papel de director y el que se tiene que salir fuera de la clase, pero pronto entienden la dinámica del juego y lo hacen ellos solos” (S3).

Recordamos que nuestro contexto de trabajo es un aula unitaria dentro de la escuela rural, lo que puede ser visto como una ventaja o un inconveniente, ya que “las diferencias de edad entre los niños benefician en esta forma de trabajar, aunque otros profesores piensen que es más complicado” (P-SN). Podemos percibir la manera en que este tipo de actividades fomenta en sus participantes la cooperación y el compañerismo: “es que en los grupos como no se hagan las cosas bien juntos sale todo muy mal. Teníamos que ponernos de acuerdo y cada vez cogíamos unos instrumentos para que todos tocáramos todo y así éramos todos iguales” (Q3), “ella es la que ayuda a otro compañero que tiene dificultades” (S2) adquiriendo el alumnado del curso superior un rol de guía o experto, ya que como comentamos en la reflexión de una de las sesiones de la intervención en nuestro diario de campo “entre todos comienzan a unir los elementos, de forma colaborativa, llevando la iniciativa el alumno de 6º” (S1). Aunque, esto no sea una tarea sencilla, y sea en sí mismo un proceso de aprendizaje “hemos tocado todos juntos los instrumentos teniendo que tocar a la vez y al principio iba cada uno a su bola, pero luego parecíamos un grupo de música como los de la tele” (Q3), pero podemos percibir resultados muy positivos comprobando la unión del grupo: “nos hemos hecho más amigos porque nos

hemos puesto de acuerdo para hacer todo. Ahora tenemos más confianza [...] He aprendido muchas cosas musicales, pero de otras asignaturas también” (Q4).

Por último, hemos percibido que los alumnos trabajan y aprenden por gusto e interés con estas actividades competenciales “ahora era muy diferente porque nosotros teníamos que pensar qué cosas hacer para conseguir lo que se nos pedía, nadie nos lo daba hecho como antes” (Q3), ya que como hemos indicado “al no tener una calificación puesta como en los exámenes comunes, no se comparan para ver quién lo tiene mejor” (S8), y eso les hace ser conscientes de que las actividades tienen que servir para aprender, no para buscar sacar una nota alta, coincidiendo con López-Pastor (2017) en que es necesario de que el alumno “sea consciente de cómo aprende y qué tiene que hacer para seguir aprendiendo” (p.38).

5.2.2. ¿El alumnado es consciente de que está desarrollando su capacidad creativa a través del enfoque competencial de las actividades musicales?

Una de las actitudes sobre las que hemos centrado nuestra observación a lo largo de las diferentes prácticas y actividades musicales competenciales que componen nuestra propuesta ha sido el fomento de la creatividad. Y es que, estamos de acuerdo con María Gallego-García, Pérez-de la Torre y Ballesteros-Moscósio (2013) en que “la estimulación de la creatividad supone la mejora del desarrollo personal, así como la adquisición de autonomía. Fomenta la capacidad de innovar, nos hace evolucionar” (p.858), convirtiéndose en uno de los aspectos esenciales del trabajo competencial que analizamos a través de nuestra intervención.

En primer lugar, debemos aclarar que el 50% del profesorado del centro en el presente curso utiliza el aprendizaje por competencias en las diferentes sesiones de sus respectivas áreas, y que por lo que podemos deducir de las respuestas de nuestro alumnado, en el curso anterior se seguía una metodología similar “las clases eran mucho más aburridas. No hacíamos cosas en grupo ni nada de eso. La profesora nos explica las cosas y luego hacíamos lo que nos mandaba a cada uno por su lado” (Q1).

Hemos utilizado las competencias como medio de aprendizaje de contenidos musicales. La propuesta de actividades ya comentada, está basada en una serie de ejes y líneas principales, que se han ido adaptando a las necesidades del momento. La propuesta estaba caracterizada por actividades abiertas donde los alumnos eran los protagonistas y podían proponer respuestas innovadoras para resolver las distintas tareas. Nos han comentado que en años anteriores

trabajaban la música de forma teórica, aprendiendo más historia música que aspectos relacionados con la representación, interpretación y la creación musical, por ejemplo. Pero el tipo de actividades llevadas a cabo en la propuesta ha potenciado la creatividad de nuestro alumnado, haciendo que mejoren su autoestima y siendo conscientes de sus capacidades (Q1) “puesto que tenemos niños muy creativos, pero al trabajar de manera tradicional no lo explotan” (P-IN). Además, se comenta que en que los libros de texto con los que trabajan son demasiado mecánicos (P-RV) y hacen lo que les han mandado repitiendo o reproduciendo determinadas cuestiones trabajadas. Pero en nuestro caso, hemos desechado las metodologías tradicionales o mecánicas que este entrevistado nos comentaba, para llevar a cabo con nuestros alumnos un trabajo competencial en base a metodologías activas, con las que generar “aprendizajes más profundos, significativos y duraderos” (Fernández-March, 2006, p.42).

Por su parte, esta creatividad potencia la formación integral del alumnado, puesto que el trabajo competencial necesita de los conocimientos de otras áreas (Q2) lo que hace que se establezcan relaciones entre los diferentes saberes para resolver las tareas “ellos son los que tienen que pensar estrategias para resolver las tareas que les mandamos utilizando elementos de matemáticas, de música, de lengua, de lo que sea” (P-SN). En otras palabras, el trabajo por competencias hace que “desarrollemos mejor las capacidades de los niños, o sea que es la mejor forma que se desarrollen de forma integral [...] y es mucho más significativo” (P-SN).

En resumen, “no es lo mismo decirles qué hacer sin ninguna lógica y sentido que presentarles el objetivo de una actividad y que ellos en grupo discutan cómo resolverlo” (P-EF) y el trabajo competencial se presta al fomento de la creatividad de nuestro alumnado desarrollando así su sentido emprendedor.

Nos parece muy interesante la reflexión y la visión que tiene el docente de Educación Física (P-EF) sobre el trabajo competencial dentro de su asignatura “no busco que los alumnos sean ‘máquinas’ expertas en realizar gestos técnicos perfectos, sino que el trabajar mediante juegos y actividades lúdicas hace que los alumnos mediante el cuerpo y el movimiento se desarrollen cognitiva, afectiva y socialmente”. Es así como, enfocándonos en la formación integral del alumnado, es necesario partir del principio en el que los estudiantes deben adquirir conocimientos, capacidades y actitudes que les preparen como ciudadanos de una transformada sociedad (Ambrós, 2009).

5.2.3. ¿Cuáles son las actividades musicales en las que se fomenta en mayor medida el trabajo en equipo y la participación activa del alumnado?

En lo que se refiere al tercero de los temas émicos, nuestro foco de interés lo hemos puesto en el trabajo en grupo y la participación activa de nuestro alumnado, pretendiendo analizar las actividades en las que se han desarrollado actitudes colaborativas, partiendo de que esto supone una metodología innovadora para ellos “no estaba acostumbrado a hacer trabajos en grupo” (Q2).

Al comenzar la propuesta, se podía percibir un cierto grado de incertidumbre al proponer actividades grupales, ya que en cursos anteriores “la profesora nos explicaba las cosas y luego hacíamos lo que nos mandaba cada uno por su lado” (Q1). Pero, progresivamente, fueron conociendo esta forma de trabajar y entusiasmándose con ella, como se pudo comprobar en la actividad en la que unos rapeaban y otros acompañaban con los xilófonos, colaborando entre todos “después se van animando y participan todos acompañando y cantando, pareciéndoles muy divertido” (S3). Mediante este tipo de actividades, a través de metodologías innovadoras, hemos desarrollado esa actitud que los alumnos no tenían trabajada, “con la finalidad de mantener atento y focalizado al estudiante, que desarrolle trabajo en equipo y habilidades colaborativas” (Rodríguez, Ramírez-López y Fernández, 2017, p.81).

En otra de las actividades, según íbamos avanzando en la propuesta, pudimos comprobar que habían comprendido muy bien el concepto de trabajar en equipo. Dialogaron constructivamente, se organizaron y buscaron estrategias para resolver la tarea propuesta de forma colectiva.

Pensamos entre todos cómo podemos hacerlo y comenzamos a realizar el mural. Se organizan muy bien para trabajar todos a la vez sin molestarse: mientras que dos alumnos comienzan a pegar las imágenes y a escribir los datos, los otros dos alumnos elaboran el título con letras grandes de plastilina, que entre todos han decidido, ‘Grandes compositores’. (S4)

Y es que, el desarrollo de actividades competenciales, son un recurso idóneo para mejorar el ambiente de grupo, como vemos en palabras de uno de los profesores entrevistados que no utiliza el trabajo por competencias, “sería una buena forma de que los alumnos desarrollaran más sus capacidades, y que se mejoraran las relaciones interpersonales, a pesar de ser pocos niños” (P-IN). Para los alumnos es muy diferente, más motivador para la adquisición de aprendizajes “si trabajamos así es mucho mejor y nos hacemos más amigos” (Q1).

Dentro de todas las actividades que hemos ido desarrollando, fue muy significativa en la que utilizamos como metodología activa el aprendizaje cooperativo, para construir instrumentos con material reciclado. Comprendieron muy bien cómo debe hacerse el reparto de tareas, no centrándose solo en aprender ellos mismos, sino que entienden que son responsables de “ayudar a que todo el grupo lo aprenda” (López-Soria y Acuña, 2011, p.31).

Comenzamos a construir y los alumnos cooperan adecuadamente, diciendo una alumna que “si no conseguimos terminar todos los instrumentos no podremos ser un grupo de música”. El coordinador ayuda muy bien a los trabajadores y realiza las acciones más complicadas que requieren más fuerza y coordinación, como cortar un cable de alambre. (S3).

Por otro lado, estas actividades competenciales suponen un mayor beneficio en cuanto al trabajo en equipo en este tipo de aulas, en el que conviven alumnos de edades diferentes “al ser de varios niveles trabajamos en grupo y son conscientes de las necesidades de los demás para ayudarse y conseguirlo entre todos” (P-SN). Esto hace que los alumnos se sientan más integrados y puedan desarrollar sus capacidades conjuntamente, y no de forma parcelada, y es que desde el enfoque competencial se desarrolla el concepto de escuela inclusiva (Cortés, 2014). Como expresa un alumno de 5º de primaria respecto a su compañero de 6º, “en otras asignaturas Q1 da cosas que para mi son muy difíciles. Aquí lo podíamos hacer todos” (Q2).

5.2.4. ¿Influye el desarrollo de actividades musicales en el grupo multinivel?

¿Influye la diferenciación de edades en el trabajo comprensivo competencial dentro del trabajo grupal?

En nuestro penúltimo tema émico hemos querido correlacionar la puesta en práctica de estas actividades competenciales con nuestro contexto tan peculiar de trabajo como es un aula unitaria, puesto que tal y como nos comenta el profesorado “trabajar por competencias tiene muchos beneficios, pero en un aula así muchos más” (P-SN), por una doble cuestión la ratio y a la diversidad del alumnado, ya que “los contenidos se pueden trabajar a los alumnos y a sus diferentes capacidades [...] niveles, conocimientos e intereses” (P-RV), más que por las diferencias en su edad o curso, lo que en los alumnos ha generado satisfacción “me pone muy contenta poder hacer lo mismo que Q1 siendo yo la más pequeña” (Q4). Es así como podemos comprobar lo que expuesto por Boix-Tomàs (1995), acerca de lo que ocurre en este tipo de aulas: “el alumno se siente motivado, participa y colabora en las actividades que se desarrollan no solo dentro de su ciclo sino en los demás grupos existentes en el aula” (p.40).

En cuanto al bajo número de alumnos con los que contamos en nuestra clase, permite una educación más individualizada y una atención más focalizada en los aspectos que necesiten reforzarse, “la verdad es que imagino que el hecho de tener tan poquitos alumnos, hace que se puedan desarrollar mejor las competencias y que se formen los niños mucho mejor” (P-IN). Esto es así porque los alumnos mayores pueden enseñar a los más pequeños (S1), o alumnos que sean hábiles en determinadas actividades a sus compañeros sin importar su edad (S2), como nos comenta uno de los profesores entrevistados:

Al ser varios niveles trabajamos en grupo y son conscientes de las necesidades de los demás para ayudarse y conseguirlo entre todos. Creo que trabajar por competencias les hace más solidarios y el aprendizaje es mucho más significativo que si parcelamos los contenidos de las asignaturas. (P-SN)

Pero, en contraposición, P-IN reconoce una cierta incoherencia en el método de trabajo entre profesores de un mismo centro, por ejemplo, “en lengua, mate y esas estamos todos separados porque cada uno tenemos un libro” (Q3). Coincidimos pues con Jiménez-Sánchez (1983) en que “la existencia de muy pocos niños en un nivel o grupo que a simple vista puede parecer una ventaja para un trabajo más individualizado” (p.24).

Por otro lado, se puede fomentar el aprendizaje significativo de los alumnos adaptándonos a las capacidades de cada uno, ya que como comentan los profesores

Al fin y al cabo, en 4º, 5º y 6º se comparten muchos contenidos, aunque se profundice más en 6º que en 4º. Al tratarlo todo globalmente los niños se sienten integrados en los aprendizajes, y no se divide lo que está estudiando uno con lo que está dando el otro. (P-SN)

Esto supone que los alumnos puedan ayudarse unos a otros y así reforzar o ampliar entre ellos los conocimientos, “se producen sinergias entre los aprendizajes” (P-EF) porque “no le puedes exigir lo mismo a un niño de 6 años que de 12, pero sí pueden trabajar juntos”.

Hemos podido observar que los alumnos han comprendido perfectamente las potencialidades que tiene un aula unitaria, puesto que su mecánica de trabajo ha sido que “cada uno hacía las cosas que mejor se le daban y entre todos lo conseguíamos” (Q1) y los alumnos valoran muy positivamente el poder ayudarse para conseguir el objetivo propuesto (Q2), lo que además colaboraba a que se fueran conociendo (S3), comentándonos que “el primer día se notaba que Q1 sabía mucho porque era el más mayor pero nos quedamos alucinados cuando Q4 empezó a unir los compases y decir lo que significaban muchos símbolos que nosotros no teníamos ni idea” (Q3).

El alumnado se ha sentido muy motivado realizando estas actividades “podíamos trabajar así en todas las asignaturas” (Q4), y tal y como plasmamos en nuestro Diario de campo el alumnado ha disfrutado y aprendido mucho de estas actividades. El profesorado que sigue este método de trabajo corrobora también que “consigue generar en su alumnado un aprendizaje vivencial, significativo y conectado” (P-SN) y “desarrolla el pensamiento divergente y el trabajo en equipo” (P-EF) aunque estemos trabajando en un contexto tan específico y a veces difícil como es nuestra aula unitaria. Debemos aprovechar que tenemos un grupo-clase bastante natural, pequeño en número, pero muy grande en aprendizajes y vivencias (Sauras y Espejo, 1998, en Jiménez-Sánchez, 1983).

5.2.5. ¿Cómo influyen las actividades competenciales en la conciencia crítica de los alumnos frente a la música de su cultura y de otras culturas?

Comenzamos el análisis del último de los temas énicos establecidos, comentando en primer lugar que, a partir de la propuesta, el alumnado ha trabajado la música tradicional de su contexto, adquiriendo así aprendizajes significativos (S6), como nos comenta muy orgulloso uno de los alumnos:

Lo que más me ha gustado es ver la cultura y el pasado de este pueblo y de la zona. Mi abuelo y mi tío me contaron muchas cosas de las fiestas que se hacían aquí y lo importante que era la música (Q3).

En concreto, desde las actividades musicales competenciales se han trabajado aspectos culturales desde la historia de la música, centrándonos en el aprendizaje de compositores de una forma divertida, pero no únicamente de los clásicos como han hecho en cursos anteriores “me gustó hacer un mural entre todos para ver los grandes compositores. Otros años nos explicaban a Mozart y esos y nos ponían alguna canción suya y ya” (Q2), sino que estudiamos a compositores relevantes a lo largo de todas las etapas históricas y con lo que quedan muy satisfechos “me ha gustado mucho conocer quién era ese señor [Morricone] porque solo sabía cómo eran sus canciones” (Q1).

Es así como pude comprender que dependiendo de cómo tratemos un contenido de aprendizaje (en este caso, la historia de la música) puede influir positiva o negativamente en la formación del alumnado. En este caso, estaban acostumbrados a ver la historia de la música como algo aburrido e inservible “siempre que han hecho eso en música ha sido aburrido, porque la

profesora explicaba los estilos, los compositores y escuchaban alguna obra, sin participar ellos en nada” (S4). Pero al explicarles la forma en la que vamos a trabajar los compositores, se motivan e interesan en aprender aspectos históricos de la música:

Hay dos alumnos que se interesan por alguno en concreto, como uno de ellos que dice que Ennio Morricone es el compositor de las “canciones de las películas del oeste que ve con su abuelo”, y por eso es su favorito (S4).

Y es que, con el trabajo por competencias nos desvinculamos de ese modelo tradicional en el que el maestro explicaba y los alumnos simplemente se limitaban a escuchar, ya que según nos explica un alumno “mejor aprender nosotros las cosas con los ordenadores que nos lo explique el profesor. Yo aprendo más si lo hago yo sólo” (Q1). Preferimos pues, seguir las líneas metodológicas del enfoque competencial, en el que, según Delors (1996) en Muñoz-Labraña (2008), “los docentes actuarán como guías, como modelos, como puntos de referencia en el proceso de aprendizaje. El actor central del proceso es el alumno” (p.15).

Como expusimos anteriormente, desde esta propuesta se ha pretendido ahondar en la tradición cultural y musical de nuestro contexto particular, nuestro folklore. Para Arguedas (2001) “el folklore es el arte del pueblo” (p.8), y hemos comprobado que desde otras asignaturas relacionan aspectos culturales con los juegos del mundo (P-EF), el trabajo de las “fiestas o tradiciones de países de habla inglesa” (P-IN), además de la religión que “es cultura en sí misma” (P-RV). Aunque destacamos la aportación de otro de los profesores entrevistados, acerca del trabajo por competencias en las áreas que imparte, incluyendo la tradición cultural en el trabajo globalizado de todas las áreas.

Comprueban de primera mano que en sociales y naturales también se trabaja la lengua a la hora de leer los textos, o comunicarse con sus compañeros, por ejemplo, o que a la hora de ver las épocas de la historia de la humanidad aparecen muchos elementos de la cultura, el arte, la música... Ven que todo está relacionado. (P-SN)

Hemos comprobado que desde este enfoque competencial los alumnos desarrollan una conciencia crítica sobre su entorno, sus tradiciones y su cultura, en lo que también han colaborado otras personas fuera de la escuela:

Ponemos rumbo hacia el parque y se cruza alguna persona del pueblo, que nos preguntan qué hacemos. Los alumnos contestan entusiasmados diciendo que estamos haciendo música con la naturaleza, a lo que esas personas nos contestan que “aprovechemos las cosas bonitas del pueblo”. (S6)

Es así como comenzamos a indagar sobre aspectos culturales, a través de las familias y personas conocidas, aprovechando la complicidad de la escuela rural con la demás gente del pueblo, coincidiendo con Tahull y Montero (2018) en que el conocimiento mutuo, la asiduidad, y la cercanía pueden favorecer un tipo de participación. Nos comentan, por ejemplo, que:

La festividad más importante en el pueblo era la de “Santa Bárbara” el día 4 de diciembre, ya que esta era la patrona de los mineros, y este ha sido en el pasado un pueblo de tradición minera y que todavía está muy arraigada [...]. Otro alumno, en relación con esta festividad, nos habla de que el día 15 de agosto son las fiestas grandes del pueblo, aprovechando el calor y los visitantes que llegan. Ese día es muy importante, porque se junta toda la gente en la plaza del pueblo y se come una paella para que después un grupo de músicos haga bailar a la gente. (S7)

De esta forma vamos aportando conocimientos y aprendiendo unos de otros, interactuando además con el mismo entorno, pudiendo entender la importancia del mantenimiento y difusión de nuestro entorno y tradiciones, disfrutando y aprendiendo al mismo tiempo “porque así vemos todas las cosas que tenemos en el pueblo que me gustan mucho y mi abuelo dice que nosotros tenemos que usarlo que sino el pueblo acabará terminándose” (Q1). Y es que, desde el ambiente rural, podemos potenciar en mayor medida las características culturales y del entorno, como comenta una profesora “en Naturales cuando hace bueno salimos a la naturaleza, aprovechando que la tenemos a un paso, y disfrutan mucho y se sienten orgullosos de lo que tienen en el pueblo” (P-SN).

A partir de este apartado, en el que hemos analizado los datos y realizado una discusión sobre los resultados, hemos podido responder con evidencias y aportaciones reales de la investigación a las preguntas temáticas que derivaron de los objetivos del TFM y que han enfocado nuestro proyecto.

Con toda la información expuesta y desarrollada a lo largo de todo el trabajo, incluyendo especialmente este último epígrafe, pasamos a redactar el siguiente apartado de Conclusiones, el cual completa el proceso que diseñamos para esta investigación y cierra así nuestro Trabajo Fin de Máster.

6. CONCLUSIONES

En este último apartado del trabajo se desarrollan las conclusiones que derivan de la investigación realizada, a partir de los objetivos que nos propusimos inicialmente para este TFM y de los resultados extraídos durante el trabajo de campo del proyecto. El proceso seguido consiste, primeramente, en analizar el cumplimiento de cada uno de los objetivos específicos propuestos, para terminar de una forma más global con el objetivo general. Seguidamente, se exponen las limitaciones que han aparecido en este trabajo, para finalizar con las propuestas de mejora con respecto a lo que nos ha suscitado este Trabajo Fin de Máster, en líneas de futuro.

1.-Profundizar en la práctica educativa por competencias en una escuela unitaria

Gracias a la elaboración del Marco teórico hemos podido investigar sobre tres elementos fundamentales que nos han aportado evidencias acerca de la forma de realizar un trabajo competencial en un contexto específico como son las escuelas unitarias.

En primer lugar, hemos analizado la práctica docente en la escuela rural, a través de diversos autores, repasando la historia y evolución de estos centros hasta la actualidad, y comprendiendo que, a pesar del alto grado de emigración de las familias a las ciudades, la escuela rural es dinámica y flexible, estas ofrecen gran cantidad de beneficios en sus alumnos.

Además, profundizamos en las escuelas unitarias o aulas multinivelares, aunque no fue fácil encontrar fuentes bibliográficas sobre esta temática, dado el escaso número de centros de este tipo que en la actualidad desarrollan una práctica educativa. Aun así, pudimos conocer las características de estas aulas tan peculiares, así como las aportaciones de diversos autores que reconocen una cantidad mayor de beneficios que de dificultades para la intervención educativa en las escuelas unitarias. Hemos entendido así, que la convivencia de alumnos con diferentes edades en una misma aula no perjudica ni a los alumnos ni a los maestros, aunque pueda suponer un esfuerzo mayor, sino que favorece el desarrollo de sus capacidades.

Por otro lado, se ha indagado en la implementación de las competencias clave, comenzando por su nacimiento y evolución, desde una visión internacional hasta centrarnos en nuestro país, para entender correctamente sus características y los objetivos que se pueden pretender con el trabajo competencial en los centros educativos. Así mismo, hemos analizado cada una de las

competencias clave, entendiendo que todas ellas pueden ser tratadas en actividades musicales, aunque algunas en mayor medida que otras.

Seguidamente, se ha estudiado la estrecha relación entre la innovación educativa y las programaciones por competencias, viendo que el enfoque competencial implica a su vez alejarse de la metodología tradicional. Es así como hemos podido relacionar el trabajo competencial desde diferentes metodologías activas, focalizándonos en las que se llevan a cabo posteriormente en la intervención educativa.

Además, hemos estudiado los roles dentro de este trabajo competencial, desde el docente hasta el del alumno, estableciendo amplias diferencias con respecto a la metodología tradicional. Y es que, con las aportaciones de diversos autores, hemos comprendido que los roles se invierten, y desde un enfoque en el que el maestro era el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje y el alumno un participante pasivo (metodología tradicional), se pasa a tener al alumno como protagonista y al maestro como un guía o apoyo en el proceso (enfoque competencial), comprendiendo también que la evaluación desde este enfoque competencial incluye la participación del alumno en el proceso, y no se fundamenta en las calificaciones o el resultado final como en la metodología tradicional, sino en el propio proceso en el que se adquieren los aprendizajes.

Por último, se analiza la Educación Musical como recurso para el trabajo competencial, averiguando sus múltiples posibilidades para favorecer el desarrollo integral del alumnado. A pesar de no encontrar un gran volumen de referencias en torno a la práctica musical en las escuelas unitarias y la educación rural, hemos percibido los beneficios observables a la hora de realizar actividades musicales con alumnos de diferentes niveles madurativos, fomentándose en un alto grado el trabajo en equipo.

2.- Diseñar y llevar a cabo una propuesta didáctica en la etapa de Educación Primaria que se trabajen las competencias clave a través de actividades competenciales en Educación Musical.

Podemos afirmar que se ha diseñado y puesto en práctica, de manera satisfactoria, una propuesta didáctica que se fundamentaba en el trabajo competencial a través de actividades musicales, en un contexto característico como es el aula multinivelar o escuela unitaria. Primeramente, el investigador aprovechó su función de maestro en el centro, en la localidad de La Granja de San Vicente, perteneciente al CRA Santa Bárbara de Torre del Bierzo (León), para analizar el grupo

y el aula en el que se iba a desarrollar la propuesta, así como el entorno, teniendo en cuenta que se pretendía salir a la naturaleza para llevar a cabo alguna de las sesiones.

Estudiamos los niveles que existían en el grupo, y al ver que contábamos con alumnos desde 4º a 6º de primaria, es decir, no muy distanciados, no nos supuso un problema realizar actividades musicales adaptadas a todos ellos con las que trabajar de forma competencial. En base a las metodologías activas que habíamos relacionado en el Marco teórico con la programación por competencias, nos dispusimos a diseñar actividades enfocadas a cada una de esas metodologías activas, estableciendo un total de ocho, para cada una de las sesiones de la propuesta.

En este sentido, comprendimos la facilidad de llevar a cabo actividades fuera del aula, en el caso de la sesión basada en la técnica Freinet de la “Clase-paseo”, ya que en este centro teníamos el entorno natural nada más salir del aula. Por ello, refutamos uno de los beneficios de la educación rural, estudiados en el Marco teórico, comprendiendo que es un aspecto positivo y con muchas posibilidades educativas que en las escuelas urbanas no tienen.

Una vez estructurada la propuesta didáctica, comenzó su puesta en práctica, teniendo presente que nuestra observación era un instrumento fundamental para obtener datos e incluirlos en nuestro diario de campo, primordial en el posterior análisis. Además, utilizamos las fotografías y los vídeos, con lo que vimos que hay determinados aspectos que en la observación pueden pasar desapercibidos, entendiendo su importancia. Pero también es cierto que, hemos corroborado que no supone tarea sencilla realizar durante la puesta en práctica de las actividades las funciones de investigador y de maestro al mismo tiempo, incluso de participante en algunas actividades.

Durante el desarrollo de las actividades, hemos podido captar la versatilidad de la Educación Musical para trabajar todas las competencias clave, entendiendo a su vez que las competencias más propicias a su desarrollo desde esta área son las de Sentido de la Iniciativa y el Espíritu Emprendedor, la de Aprender a Aprender y las competencias Sociales y Cívicas, dado el carácter grupal de estas actividades y la necesaria cooperación entre los participantes para su desarrollo.

Con los resultados obtenidos, por otro lado, hemos podido observar la buena adaptación de los alumnos de diferentes edades para la resolución de las tareas que se proponían, comprobando la flexibilidad que pueden tener las actividades musicales desde el enfoque competencial. Comparando nuestra propuesta didáctica con las aportaciones del resto de profesores de la escuela, podemos afirmar que el trabajo por competencias supone una metodología idónea para

desarrollar cualquiera de las asignaturas en una escuela unitaria, globalizando los contenidos, y, por ende, los aprendizajes.

3.- Obtener aspectos de mejora y líneas futuras con las que perfeccionar las actividades competenciales musicales que faciliten la adquisición de las competencias clave en un aula internivelar de escuela unitaria y el trabajo competencial desarrollados en la propuesta.

A través de la información adquirida desde el marco teórico, el diseño e implementación de la propuesta didáctica y el análisis realizado, hemos podido obtener aprendizajes como investigadores y como maestros, siendo conscientes de los aspectos que han limitado nuestra investigación, así como de las mejoras que podríamos introducir de cara al futuro.

Además de todos los elementos que hemos observado durante nuestra práctica, incluyendo las fotografías y vídeos como herramientas ventajosas para extraer los resultados, han sido las entrevistas a los maestros y los cuestionarios a los alumnos los elementos que más han podido ayudarnos en estas líneas futuras de mejora docente.

Es así como hemos podido sentir y comprender las impresiones del alumnado tras la puesta en práctica de las sesiones del proyecto, de una manera reflexionada y crítica, lo cual nos hace mejorar nuestra práctica docente y ser mejores maestros.

Por otro lado, con las entrevistas a los compañeros maestros, y dada la confianza existente entre los mismos y el propio docente-investigador, han podido expresar de forma sincera y espontánea sus opiniones y experiencias acerca del trabajo por competencias, algo que no solo nos hace evolucionar como docentes, sino también como investigadores.

A través de estas entrevistas, nuestra intervención educativa y los cuestionarios a los alumnos, hemos podido comprender que la forma en que tratemos cualquier contenido de aprendizaje, desde cualquier área de conocimiento, es el aspecto esencial para la formación de los alumnos, y siempre tenemos que poner nuestro foco en su desarrollo integral como personas.

Analizar de qué manera la Educación Musical favorece el desarrollo de las competencias clave en el alumnado de Educación Primaria de un aula internivelar de escuela unitaria.

Esta sección contiene todas las conclusiones extraídas a partir de los tres objetivos específicos anteriores, puesto que ahora nos proponemos responder al objetivo general de este TFM.

Primeramente, podemos afirmar que se ha finalizado con éxito este proyecto de investigación, ya que hemos conseguido todos los objetivos específicos, como se puede observar en los párrafos anteriores. Este trabajo fue diseñado para comprender la manera en que las actividades musicales pueden utilizarse para trabajar competencialmente con alumnos de primaria en un contexto específico como es la escuela unitaria y podemos concluir, a partir de la triangulación de los datos y el análisis que hemos expuesto en los apartados anteriores, que la Educación Musical se presta como un recurso muy versátil para trabajar por competencias y, en concreto, en un aula unitaria.

Hemos visto que las actividades musicales pueden utilizarse sin enfocarnos en contenidos específicos de aprendizaje, sino que pueden englobar el trabajo de diferentes capacidades en el alumnado, y hemos comprobado que eso les motiva para adquirir aprendizajes, haciéndolo de forma espontánea y no mecánica. De esta forma, afirmamos que la Educación Musical se presta como un recurso idóneo para trabajar por competencias y desarrollar integralmente al alumnado.

Por otro lado, hemos comprobado los beneficios que se logran en los niños de un aula unitaria, partiendo de sus diferentes niveles madurativos, y comprobando que, si cualquier contenido se trabaja desde el enfoque competencial y del trabajo en equipo, se adquieren aprendizajes significativos que difieren en gran medida del proceso de enseñanza-aprendizaje parcelado e individualizado que se lleva a cabo con la metodología tradicional.

Por último, y a partir de las experiencias que este proyecto de investigación nos ha ofrecido, certificamos la importancia de la Educación Musical y su versatilidad, para favorecer el desarrollo integral del alumnado desde los tres ámbitos de la personalidad, cognitivo, psicomotor y afectivo-social, concluyendo con la siguiente cita de Giráldez (2007).

Es importante que tanto los docentes del área como el claustro en general y toda la comunidad educativa sean sensibles a las posibilidades que ofrece la educación musical en este sentido, dejando de considerar, como muchas veces ocurre, a la música como una actividad lúdica y complementaria. (p.57)

6.1. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Hemos podido observar durante todo este trabajo el rigor y la importancia de nuestra investigación, pero también debemos reconocer las limitaciones que se han encontrado durante

todo el proceso, correspondiendo a las cuestiones éticas que nos habíamos planteado en un principio.

En primer lugar, consideramos una limitación a nuestro trabajo la investigación del contexto escolar en el que íbamos a fundamentar nuestro estudio de caso: la escuela unitaria.

Para conectar nuestras ideas en torno al objetivo general de analizar la forma en que favorece la Educación Musical al trabajo por competencias con un grupo de alumnos de un aula unitaria, tuvimos que estudiar y plasmar en el Marco teórico las características, evolución y funcionamiento de las escuelas unitarias. Al tratarse de un tipo de centros que no es muy utilizado, en la mayoría de la revisión bibliográfica solamente encontrábamos aportaciones de autores respecto a la educación rural, de manera generalizada, y fue una tarea ardua poder conseguir documentos en los que se tratara este tipo específico de centros. Pero, como se puede observar en dicho apartado, esa limitación fue diluyéndose y logramos rescatar un gran número de aportaciones de diversos autores respecto a las escuelas unitarias.

Por otro lado, encontramos como una limitación el hecho de no haber tenido un profesor de apoyo durante la puesta en práctica de las sesiones del proyecto. A pesar de acciones, las impresiones y comportamientos incluidos en el diario de campo, y a través de las fotografías y vídeos, ha sido todo observado y analizado por una única persona, lo que nos supone tener únicamente un punto de vista.

En relación a esto, creemos que los profesores entrevistados nos podrían haber aportado una mayor cantidad de información si hubieran presenciado las actividades de la propuesta, ya que, como expusimos en el apartado de Análisis y discusión de resultados, algunos de esos profesores no han experimentado el desarrollo del trabajo competencial en un aula.

Por otro lado, el grupo con el que se ha desarrollado el proyecto contaba con alumnos desde 4º hasta 6º de primaria, lo cual creemos que puede limitar en cierta medida el abanico de comportamientos e interacciones entre el alumnado. En un principio, puede parecer un aspecto favorable para el investigador, puesto que el diseño de actividades para un grupo en el que las diferencias de niveles madurativos no son muy notables, parece un trabajo más sencillo que si hubiéramos tenido alumnos de 1º a 6º de primaria, por ejemplo. Esto hace que, en nuestra opinión, puedan extraerse un menor número de conclusiones tras la intervención educativa.

6.2. PROPUESTAS DE MEJORA

Con este apartado de propuestas de mejora finalizamos el epígrafe de Conclusiones, y, por ende, este Trabajo Fin de Máster, con el fin de aportar aspectos mejorables en torno a este proyecto de investigación de cara al futuro. Para ello, utilizamos las limitaciones que hemos encontrado durante el proceso, expuestas en los párrafos anteriores, y a continuación buscamos convertir esas barreras u obstáculos en oportunidades con las que mejorar en los futuros trabajos de investigación que nos propongamos realizar.

En primer lugar, en cuanto a la primera limitación que tratamos en el apartado anterior, respecto a la poca información bibliográfica sobre escuelas unitarias, se pudiera haber investigado de una manera más práctica. Es decir, en vez de buscar información mediante libros y artículos científicos, haber asistido y observado en primera persona una escuela unitaria.

Para ello, nos podríamos haber puesto en contacto con las Direcciones Provinciales de Educación cercanas a nuestra ubicación para conocer la cantidad de centros que albergaban un aula unitaria en su provincia, para intentar ponernos en contacto con dichos centros y estudiar la posibilidad de desplazarnos hasta ellos y observar su funcionamiento en primera persona, además de hablar con los maestros que imparten clase en ellos. Aunque, también es cierto, que no sabemos de manera certera si esta opción hubiera sido viable dadas las circunstancias epidemiológicas a causa del COVID-19, y los restrictivos protocolos que se siguen en los centros educativos durante el presente curso.

Por otro lado, en cuanto a la limitación de no tener ningún profesor de apoyo durante la puesta en práctica de la propuesta con los alumnos, no hubiera sido fácil de resolver, puesto que se trata de un CRA que alberga tres centros y en el que la mayoría de profesores son itinerantes. La consecuencia de ello es que los profesores tienen que utilizar la mayoría de sus horas libres para desplazarse de unos centros a otros, por lo que no tenemos gran disponibilidad de compañeros que nos quieran ayudar.

A pesar de esta dificultad, se podría haber utilizado alguna otra hora de la semana para realizar las sesiones, aunque no coincidiera con la de Educación Musical (dado que el docente investigador es a su vez el tutor y el profesor de música), para que hubiera coincidido con la estancia de otros profesores para dar sus clases (Inglés, Sociales, Naturales, Educación Física, Religión y Valores). Especialmente, hubiera sido sencillo ponernos de acuerdo con el maestro de Educación Física para realizar las sesiones en su horario lectivo, debido a que esta asignatura

guarda una estrecha relación con nuestra área y, además, este profesor concretamente trabaja por competencias, lo que no supondría un cambio radical en su forma de dar las clases.

Respecto a la última limitación, en la que comentábamos que existían niveles madurativos muy cercanos (de 4° a 6° de primaria), pensamos que la propuesta educativa podría haberse llevado a cabo en otro de los centros que pertenece al mismo CRA, y que también resulta ser una escuela unitaria. Este centro alberga alumnos desde 2° hasta 6° de primaria, por lo que creemos que hubiéramos podido extraer mayores conclusiones con aportaciones y comportamientos más llamativos. Y es que, dada la proximidad del centro y las características compartidas con nuestro centro, no hubiera supuesto grandes cambios en nuestro estudio de caso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abós, P., Boix-Tomás, R., Bustos, A., Domingo-Peñañiel, L., Domingo-Cebrián, V. & Ramo, R. (2015). La escuela rural y la política educativa española. Diferencias entre comunidades autónomas. *International Studies on Law and Education* 19, 73-90.
- Acebes, A. (2014). *Propuesta de intervención para el tratamiento de niños con TDAH a través de la Educación Musical y la Musicoterapia* (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Valladolid.
- Alcalá, M- L., & Castán, J. L. (2014). ¿Hacia dónde camina la escuela rural?. *Revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa*, 11, 17-20.
- Álvarez-Álvarez, C. & San Fabián, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de antropología*, 28, 1-13.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. *ACADEMIA*, 1, 1-11.
- Ambrós, A. (2009). La programación de unidades didácticas por competencias. *Aula de Innovación educativa*, 180, 26-32.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Arango, A. M. (2008). Espacios de educación musical en Quibdó (Chocó-Colombia). *Revista Colombiana de Antropología*, 44(1), 157-189.
- Arévalo-Galán, A. (2009). Importancia del folklore musical como práctica educativa. *Revista electrónica de LEEME*, (23), 1-14.
- Arguedas, J. (2001). *¿Qué es el folklore?* Perú: Instituto Nacional de Cultura.
- Arias, M. M., & Giraldo, C. V. (2011). El rigor científico en la investigación cualitativa. *Investigación y educación en enfermería*, 29(3), 500-514.
- Arroyo, M. (1990). Evaluación de la calidad de la educación norteamericana. *Revista Complutense de Educación*, 1(2), 207-221.

- Augustowsky, G. (2007). El registro fotográfico en la investigación educativa. *Sverdlick (Comp.), La Investigación educativa: Una herramienta de conocimiento y de acción*, 147-177.
- Ayuda, M.I., Sáez-Pérez, L. A. y Pinilla-Navarro, V. J. (2001). Políticas ante la despoblación en el medio rural. Un enfoque desde la demanda. *Ager: Revista de estudios sobre despoblación y desarrollo rural = Journal of depopulation and rural development studies*, (1), 211-232.
- Azorín, C. (2012). Educar en valores a través de la música en una escuela para todos. Murcia: *Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa*.
- Barba, J. J. (2013). *La investigación cualitativa en educación en los comienzos del siglo XXI*, en M. Díaz y A. Giráldez (coords.). *La investigación cualitativa en educación musical*. (23-38). Barcelona: Graó.
- Bartolomé, M. (2017). *Educación musical, inteligencias múltiples y competencias clave* (Trabajo Fin de grado). Universidad de Valladolid.
- Bartomeu, A. (2002). Los colegios rurales agrupados: antecedentes, evolución, filosofía, y funcionamiento. *Curso: Formación específica en compensación educativa e intercultural para agentes educativos*, 1-8.
- Berenguer, C. (2016). *Acerca de la utilidad del aula invertida o flipped classroom*. Alicante: Universidad de Alicante. Instituto de Ciencias de la Educación.
- Beresaluce, M. R., Peiró, S. & Ramos, C. (2014). El profesor como guía-orientador. Un modelo docente. *El reconocimiento docente. Innovar e investigar con criterios de calidad: XII Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria*, 857-870.
- Bernal, J. L. (2004). Luces y sombras en la escuela rural. *Comunicación preferida en las Jornadas de Debate: Los Colegios Rurales Agrupados, Madrid, 4*.
- Berrón, E., Balsera, F. J., & Monreal-Guerrero, I. M. (2016). Desarrollo de la memoria en la asignatura de Lenguaje Musical. *Revista electrónica de LEEME*, 38, 1-35.
- Blanco, P. (2019). *La música como herramienta para trabajar los elementos transversales en una escuela rural* (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Valladolid.

- Block, D., Ramírez-Badillo, M., & Reséndiz, L. (2015). Las ayudas personalizadas como recurso de enseñanza de las matemáticas en un aula multigrado: un estudio de caso. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(66), 711-735.
- Boix-Tomàs, R. (1995). *Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural*. Barcelona: Graó.
- Boix-Tomàs, R. (2004). *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*. Madrid: Praxis.
- Bolívar, A. (2015). Un currículum común consensuado en torno al marco europeo de competencias clave. Un análisis comparativo con el caso francés. *Revista Avances en supervisión educativa*, (23), 1-35.
- Bonetto, M. J. (2016). El uso de la Fotografía en la investigación social. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, (11), 71-83.
- Buendía, L., Colás, M., & Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Bustos, A. (2007). Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. Evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 11(3), 1-26.
- Cabedo-Mas, A., & Arriaga-Sanz, C. (2016). ¿Música para aprender, música para integrar? Arte y educación en valores en el currículo escolar. *DEDiCA*, 9, 145-160.
- Calcines, M. A. (2017). El enfoque competencial educativo en el contexto europeo. *El Guiniguada. Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación*, 26, 62-76.
- Calderón-Garrido, D., Cisneros, P., García, I. D., Fernández, D., & de las Heras-Fernández, R. (2019). La tecnología digital en la Educación Musical: una revisión de la literatura científica. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 16, 43-55.
- Calvillo, A. (2014). *El modelo Flipped-learning aplicado a la materia de música en el cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria* (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid.

- Camperos, M. (2008). La evaluación por competencias, mitos, peligros y desafíos. *Educere*, 12(43), 805-814.
- Cardoso, A. J., & Castrezana, N. E. (2019). Paradigma de la racionalidad técnica & Paradigma de la práctica reflexiva. *Insigne Visual-Revista del Colegio de Diseño Gráfico-BUAP*, 3(23), 1-8.
- Carreira, J. M. (2011). Relationship between motivation for learning EFL and intrinsic motivation for learning in general among Japanese elementary school students. *System*, 39, 90–102.
- Castellanos, M., Caro-González, F. J., & Fresneda-Fuentes, M. S. (2010). El método del caso en docencia: aplicación y evaluación. III *Jornadas de Investigación e Innovación Docente (2010)*, 16-26.
- Castillo, E., & Vásquez, M. L. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Colombia médica*, 34(3), 164-167.
- Castro-Solano, A., & Cosentino, A. C. (2017). Virtudes y fortalezas del carácter en población adulta de Buenos Aires. Un estudio con un enfoque mixto ético/ético. *Summa Psicológica UST*, 14(1), 23-32.
- Ceballos-Herrera, F. A. (2009). El informe de investigación con estudio de casos. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1(2), 413-423.
- Chaparro, F. & Santos-Pastor, M. L. (2018). La formación del profesorado para la Escuela Rural: una mirada desde la educación física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(3), 93-107.
- Chiliquinga-Campos, F. D., & Balladares-Burgos, J. (2020). Rutinas de pensamiento: Un proceso innovador en la enseñanza de la Matemática. *Revista Andina de Educación*, 3(1), 53-63.
- Chourio, J. A., & Segundo, R. (2008). Pensamiento e ideas pedagógicas de Célestin Freinet. *Revista electrónica de humanidades, educación y comunicación social*, 4, 48-55.
- Climent, J. B. (2010). Reflexiones sobre la Educación Basada en Competencias. *Revista Complutense de Educación*, 21(1), 91-106.

- Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Cortés, A. (2014). El nuevo currículo LOMCE y el trabajo por competencias. *Revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa*, (12), 30-33.
- De Miguel-Díaz, M. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Oviedo: Ediciones Universidad de Oviedo.
- Del Pozo, M. (2009). *Aprendizaje inteligente y aprendizaje basado en problemas*. Madrid: Tekman.
- Del Valle, A. (2009). Formación del educador: enfoque competencial. *Tendencias pedagógicas*, 14, 433-442.
- Delors, J. (1996). de la publicación: La Educación Encierra un Tesoro. *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Laurus*, 14(26), 136-167.
- Denac, O., Cagran, B., Denac, J., & Sicherl Kafol, B. (2011). Arts and Cultural Education in Slovenian Primary Schools. *The New Educational Review*, 24, 121-132.
- Denegri, M., Opazo, C., & Martínez-Toro, G. (2007). Aprendizaje cooperativo y desarrollo del autoconcepto en estudiantes chilenos. *Revista de pedagogía*, 28(81), 13-41.
- Díaz, G., & Ortíz, R. (2005). La entrevista cualitativa. *Universidad Mesoamericana*, 31, 2-31.
- Díaz-Gómez, M. (2005). La Educación Musical en la Escuela y el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 52, 23-38.
- Díaz-Tepepa, M. G. (2001). *Técnica y tradición: etnografía de la escuela rural mexicana y de su contexto familiar y comunitario*. México, DF: Plaza y Valdés.
- D'Iribarne, A. (1996). Una lectura de los paradigmas del Libro Blanco sobre la educación y la formación: Elementos para un debate. *Revista europea de formación profesional*, (8), 24-32.
- Errico, G. (2014). La Pedagogía Freinet en España: la importancia del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP). *Cabás*, 12, 1-14.

- Escribano, A., & Del Valle, A. (2015). *El aprendizaje basado en problemas (ABP)*. Bogotá: Ediciones de la U.
- Fernández-March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35-56.
- Fernández-Piatek, A. I. (2009). Didáctica de la música. La expresión musical en la educación infantil. La música en el aula. *Innovación y experiencias educativas*, 15, 1-9.
- Fidalgo-Blanco, Á., Sein-Echaluce Lacleta, M., & García-Peñalvo, F. J. (2018). Tendencias de Innovación Educativa. Algo más que un desfile de moda. *Conferencia Internacional en Tendencias de Innovación Educativa. CITIE II* (Arequipa, Honduras, 2018).
- Flipped Learning Network (FLN), (2014). The Four Pillars of F-L-I-P. Recuperado de https://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/FLIP_handout_FNL_Web.pdf
- Fortea, M. A. (2019). Metodologías didácticas para la enseñanza/aprendizaje de competencias. *Materiales para la docencia universitaria de la Universitat Jaume I*, (1), 1-27.
- Fortuna, C. (2009). La ciudad de los sonidos. Una heurística de la sensibilidad en los paisajes urbanos contemporáneos. *Cuadernos de antropología social*, (30), 39-58.
- Frega, A. L. (2002). Investigación musical. *Música y educación: Revista trimestral de pedagogía musical*, 15(49), 89-90.
- Gallego-García, M., Pérez-de la Torre, M., & Ballesteros-Moscósio, M. Á. (2013). Fomentando la creatividad para el desarrollo de competencias comunicacionales en estudiantes de Primaria. In *International Conference Re-conceptualizing the professional identity of the European teacher. Sharing Experiences (2013)*, pp. 857-864.
- García-Muñiz, A. & Vicente, M. (2013). La utilidad de las actividades de evaluación en cursos on-line. Un análisis objetivo a partir de la Teoría de la Información. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 5, 33-41.
- García-Muñoz, T. (2003). El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación. Centro Universitario Santa Ana. Recuperado de http://www.univsantana.com/sociologia/El_Cuestionario.pdf

- García-Prieto, F. J. (2015). *Escuela, medio rural y diversidad cultural en un contexto global: currículum, materiales didácticos y práctica docente de Conocimiento del Medio: situación, límites y posibilidades en centros onubenses* (Tesis doctoral). Universidad de Huelva. Facultad de Ciencias de la Educación, Huelva.
- García-Prieto, F. J., Delgado, M., & Pozuelos, F. J. (2017). Atender a la diversidad en escuelas unitarias. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 5(1), 123-139.
- García-Vélez, T., & Maldonado, A. (2017). Reflexiones sobre la inteligencia musical. *Revista Española de Pedagogía*, 75(268), 451-461.
- Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- Garrido, M. (2003). *Técnicas de recolección de datos en entornos virtuales más usadas en la investigación cualitativa*. Madrid: Alhambra.
- Gimeno-Sacristán, J. (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*. Madrid: Morata.
- Gimeno-Sacristán, J., & Pérez-Gómez, A. (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Giráldez, A. (2007). Contribuciones de la educación musical a la adquisición de las competencias básicas. *Eufonía: Didáctica de la música*, 41, 49-57.
- Gómez, L. (2018). *Escuela rural: Trabajo por proyectos en un aula unitaria* (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Valladolid, Facultad de Educación, Segovia.
- Gómez-Riesco, F. (2004). El papel de la Unión Europea en el fomento del aprendizaje de Lenguas Extranjeras (pp. 185-194). En: Subdirección General de Información y Publicaciones. *Aprendizaje de las lenguas extranjeras en el marco europeo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- González-Monteagudo, J. (1988). Célestin Freinet, un precursor de la investigación en la escuela: aspectos generales de su didáctica. *Revista Investigación en la Escuela*, 6, 51-61.
- González-Halcones, M. Á., & Pérez-González, N. (2004). La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Fundamentos básicos. Recuperado de:

[https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/7951/La evaluaci n del proceso de ense nza-aprendizaje.pdf?sequence=1](https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/7951/La%20evaluaci%C3%B3n%20del%20proceso%20de%20ense%C3%B1anza-aprendizaje.pdf?sequence=1)

- González-Montea gudo, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigaci3n social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones pedag3gicas*, 15, 227-246.
- González-Morales, A. (2003). Los paradigmas de investigaci3n en las ciencias sociales. *Islas*, (138), 125-135.
- González-Pascual, M. (2017). Evaluaci3n del funcionamiento del primer curso de implantaci3n de un programa integral de deporte escolar en educaci3n primaria en el municipio de Segovia (Tesis Doctoral). Universidad de Valladolid.
- Grau, S., G3mez, C., & Perandones, T. M. (2009). La formaci3n del profesorado como factor decisivo de la excelencia educativa. En G3mez, C., *Propuestas de dise 1o, desarrollo e innovaciones curriculares y metodolog3a en el EEES*, (pp. 7-26). Universidad de Alicante.
- Grez-Cook, G. (2018). Veo, pienso y me pregunto. El uso de rutinas de pensamiento para promover el pensamiento cr3tico en las clases de historia a nivel escolar. *Praxis Pedag3gica*, 18(22), 65.
- Grupo, L. A. C. E. HUM 109 (1999). *Introducci3n al Estudio de Caso en Educaci3n. Laboratorio de An3lisis del Cambio Educativo*. Facultad de Ciencias de la Educaci3n. C3diz: Universidad de C3diz.
- Guba, E. (1989). *Criterios de credibilidad en la investigaci3n naturalista*, en Gimeno, J. y P3rez-G3mez, A. (eds). *La ense 1anza: su teor3a y su pr3ctica*. Madrid: Akal, pp 148-165.
- Guerrero, M. C. (2009). " Nos expresamos": una sesi3n de educaci3n f3sica en una escuela unitaria. *Em3sF: revista digital de educaci3n f3sica*, (9), 16-26.
- Heinsen, M. (2009). T3cnicas did3cticas: m3todos de casos. *Statistician*, 52(4), 330-337.

- Herederó, E. S., Collado, C. I., & Shoiti, W. C. (2014). Los colegios rurales agrupados en España. Análisis del funcionamiento y organización de la escuela rural española a partir de un estudio de casos. *Educação e Fronteiras*, 4(12), 142-153.
- Hernández, J. M. (2000). La escuela rural en la España del siglo XX. *Revista de educación*, (1), 113-136.
- Incháustegui, J. L. (2019). La base teórica de las competencias en educación. *Educere*, 23(74), 57-67.
- Jiménez-Sánchez, J. (1983): *La escuela unitaria*. Barcelona: Laia. Barcelona.
- Johnson D.W. & Johnson R.T. (1994). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Jurado-Jiménez, M. D. (2011). El diario como un instrumento de autoformación e investigación. *Revista Currículum*, 24, 173-200.
- López Estrada, R. E., & Deslauriers, J. P. (2011). La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en Trabajo Social. *Margen*, 61, 1-19.
- López-Soria, G., & Acuña, S. (2011). Aprendizaje cooperativo en el aula. *Inventio, la génesis de la cultura universitaria en Morelos*, 7(14), 29-38.
- López-Pastor, V. (1999). *Marcos conceptuales. Las racionalidades que subyacen en los discursos educativos y evaluativos*, en *Prácticas de evaluación en educación física*. Estudio de casos (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid, Segovia.
- López-Pastor, V. M. (2017). Capítulo 1 evaluación formativa y compartida: evaluar para Aprender y la implicación del alumnado en los procesos de evaluación y aprendizaje (pp.34-69). En: V. M. López-Pastor y A. Pérez-Pueyo (coords.) *Evaluación formativa y compartida en Educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. León: Universidad de León.
- López-Pastor, V. M., & Pérez-Pueyo, Á. (2017). *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. León: Universidad de León.

- Martínez-Bonafé, J. (1988). El estudio de casos en la investigación educativa. *Investigación En La Escuela*, (6), 41–50.
- Martínez-del Piñal, T. (2019). La escuela unitaria de Calseca. *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria (España)* [en línea], 23, 238-242. Recuperado de <http://revista.muesca.es/foto-con-historia23>
- Mauffette-Leenders, L. A., Erskine, J. A., & Leenders, M. R. (2005). *Aprende con casos*. Richard Ivey School of Business, the University of Western Ontario.
- Meneses, J., & Rodríguez-Gómez, D. (2011). *El cuestionario y la entrevista*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Miñana, C. (2000). *Interdisciplinariedad y currículo en la educación básica y media: educación ambiental y cultura ciudadana*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).
- Molero, E. (2020). Todos poseemos inteligencia musical. *Folia Humanística*, 2(2), 36-60.
- Monrea-Guerrero, I. M: (2013). *Uso e integración curricular de la pizarra digital interactiva (PDI) en el aula de Música de primaria. Un estudio de casos en la provincia de Segovia* (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid.
- Monreal-Guerrero, I. M. (2011). La educación musical en la escuela rural: revisión bibliográfica. *Eufonía: Didáctica de la música*, (53), 59-65.
- Montero, L. (2011). El trabajo colaborativo del profesorado como oportunidad formativa. *Participación educativa*, 16, 69-88.
- Muñoz-Labraña, C. (2008). Desarrollar competencias. Un desafío de los docentes de Primaria. *Revista AULA, Innovación Educativa*, 170, 13-15.
- Muñoz-Justicia, J., & Sahagún-Padilla, M. A. (2011). Análisis cualitativo asistido por ordenador con ATLAS. ti. Barcelona: Amentia.
- Navarro, O. (2018). La Escuela Graduada en España. Similitudes con el actual modelo educativo. *Revista historia de la educación latinoamericana*, 20(31), 211-228.
- Orellana M.C. (2009). Trabajo cooperativo. *Innovación y experiencias educativas*, 21, 1-9.

- Oriol, N. (2014). Implementación de la música en la enseñanza general en España. *Música y Educación*, 27(100), 26-43.
- Ortega, P., Ramírez, M. E., Torres, J. L., López, A. E., Servín, C. Y., Suárez, L. & Ruiz, B. (2007). Modelo de innovación educativa. Un marco para la formación y el desarrollo de una cultura de la innovación. *RIED. Revista iberoamericana de educación a distancia*, 10(1), 145-173.
- Partida, L. (2014). Inteligencia musical. *FAMUS: Revista cultural de la Facultad de Música de la UANL*, (11), 26-28.
- Pérez-Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. España: La Muralla.
- Pérez-Gómez, A. (2007). La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas. *Cuadernos de Educación*, 1.
- Pérez-Aldeguer, S. (2013). El desarrollo de la competencia intercultural a través de la educación musical: una revisión de la literatura. *Revista Complutense de Educación*, 24(2), 287-301.
- Pérez-Escoda, N. & Aneas-Álvarez, M. A. (2014). La metodología del caso: un poco de historia. En N. Perez-Escoda (Coord.) *Metodología del caso en orientación*. Barcelona, Universitat de Barcelona, pp. 8-13.
- Pérez-Lorenzo, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Revista do Centro de Educação*, 31(1), 11-22.
- Pérez-Luna, E. (2008). La evaluación como hermenéutica colectiva en el diálogo de saberes. *Educere*, 43, 815-823.
- Perkins, D. (1997). *Escuela inteligente*. Barcelona: Gedisa.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Pinilla-Navarro, V. J., & Sáez-Pérez, L. A. (2017). La despoblación rural en España: génesis de un problema y políticas innovadoras. *Informes CEDDAR*, 2, 1-24.

- Piñana, E. (2019). *La implementación de las Competencias Clave en Educación Primaria. Un estudio de casos múltiple* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Formación de Profesorado y Educación, Madrid.
- Pliego, V. (2002). La formación del Maestro especialista en Música. Educación y Futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas. *Centro de enseñanza Superior Don Bosco*, 7.k
- Ponce, A., Bravo, E., & Torroba, T. (2000). Los Colegios Rurales Agrupados, primer paso al mundo docente. *Contextos educativos: Revista de educación*, 3, 315-348.
- Quílez, M. y Vázquez, R (2012). Aulas multigrado o el mito de la mala calidad de la enseñanza en la escuela rural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59(2).
- Reboratti, C., & Castro, H. (1999). Estado de la cuestión y análisis crítico de textos: guía para su elaboración. *Ficha de Cátedra. FFyL, UBA, Buenos Aires*.
- Recio-Vázquez, M. (2018). La escuela rural en España. En R. Vázquez, *La escuela rural en el siglo XXI* (pp. 10-34). Salamanca, España: Federación Estatal de Enseñanza de CCOO.
- Recio-Gil, M., Sacristán, T., & Odete, M. & Sebastián, E. (2009). Análisis de la escuela rural española: estudio de caso. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 4(1), 13-54.
- Reynolds, J.I. (1990). *El método del caso y la formación en gestión. Guía práctica*. Valencia: Instituto de la Pequeña y Mediana Industria Valenciana.
- Ritchhart, R. (2015). *Creating cultures of thinking. The 8 forces we must master to truly transform our school*. San Francisco: JosseyBass.
- Ritchhart, R., Church M., & Morrison K. (2014). *Hacer visible el pensamiento. Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Roberts, B. (1991). Music teacher education as identity construction. *International journal of music education*, 18(1), 30-39.

- Rockwell, E., & Garay, C. (2014). Las escuelas unitarias en México en perspectiva histórica: un reto aún vigente. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 2(3), 1-24.
- Rodríguez-Beltrán, A., Ramírez-López, J., & Fernández, W. (2017). Metodologías activas para alcanzar el comprender. *Formación universitaria*, 10(1), 79-88.
- Rodríguez-Gómez, G., Gil-Flores, J., & García-Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez-Sabiote, C., Herrera-Torres, L., & Lorenzo-Quiles, O. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 15(2), 133-154.
- Rodríguez-Sosa, J. (2005). *La Investigación Acción Educativa: Paradigmas y enfoques en la investigación educativa*. Perú: Universidad San Ignacio de Loyola.
- Romero-De Ávila (2016). Aportaciones de la pedagogía Freinet a la educación en España. *Tendencias Pedagógicas*, 27, 231-250.
- Ruiz-Molano, A. M. (2015). Un estudio de caso sobre errores y dificultades observadas en la elaboración de algunas gráficas estadísticas. *Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias*, 10(1), 26-39.
- Sánchez-Rodríguez, J., Ruiz-Palmero, J., & Sánchez-Vega, E. (2017). Flipped classroom. Claves para su puesta en práctica. *EDMETIC*, 6(2), 336-358.
- Sánchez-Soto, I., & Ramis, F. J. (2004). Aprendizaje significativo basado en problemas. *Horizontes Educativos*, 9(1), 101-111.
- Sanchiz Ochoa, P., & Cantón Delgado, M. (1995). Acceso y adaptación al campo. *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*, 128-134.
- Sandín, M. P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 223-242.
- Santamaría-Luna, R. (2010). Un poco de historia de la escuela rural en España. *Escuela rural en España*. Recuperado de: http://www.escuelarural.net/IMG/pdf/UN_POCO_DE_HISTORIA_DE_LA_ESCUELA_RURAL_EN_ESPANA.pdf

- Santamaría-Luna, R. (2014). La escuela rural en la LOMCE: oportunidades y amenazas. *Revista Supervisión*, 21(33), 1-26.
- Santos-García, J. (2017). *La Educación Musical en los niños con TDAH* (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Valladolid).
- Santos-García, J. (2020). *Propuesta interdisciplinar entre Educación Musical y Educación Física* (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Valladolid.
- Sanz, M. (dir.) (2009). Contenidos, metodologías y herramientas de la Red para la escuela. En *Actas del IV Congreso Internacional de Educared* (pp. 1 – 70). Barcelona: Fundación Telefónica.
- Schön, D. (1983). *La práctica reflexiva*. London: Temple Smith.
- Sevillano, M. A. (2007). Evaluación: Concepto, tipología y objetivos. *La evaluación educativa. Escuela básica*, 1, 67-102.
- Sibón, A. M. (2010). ¿Qué es el TDAH?. *Innovación y Experiencia*, 28, 1-10.
- Sierra, B., Méndez-Giménez, A. & Mañana-Rodríguez, J. (2013). La programación por competencias básicas: hacia un cambio metodológico interdisciplinar. *Revista Complutense de Educación*, 24(1), 165-184.
- Sierra, B., Méndez-Giménez, A., & Mañana-Rodríguez, J. (2012). Necesidad y propuesta de un procedimiento para programar por Competencias Básicas. *Aula Abierta*, 40(3), 33-46.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Spradley, J. P. (1980). *Análisis de contenido*. México, DF: Paidós.
- Stake, B. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Swartz, R. J., Costa, A. L., Beyer, B. K., & Reagan, R. (2013). *El aprendizaje basado en el pensamiento. Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI*. Madrid: SM.
- Tahull, J., & Montero, I. (2018). Reflexiones sobre la escuela rural. Un modelo educativo de éxito. *Tendencias pedagógicas*, 32, 161-176.

- Talanquer, V. (2015). La importancia de la evaluación formativa. *Educación química*, 26(3), 177-179.
- Tiana, A., Moya, J., & Luengo, F. (2011). Implementing Key Competences in Basic Education: reflections on curriculum design and development in Spain. *European Journal of Education*, 46(3), 307-322.
- Torrecilla, S. (2018). Flipped Classroom: An effective pedagogical model in Science learning. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76(1), 9-22.
- Touriñán, J. M., & Longueira, S. (2010). La música como ámbito de educación. Educación «por» la música y educación «para» la música. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 22(2), 151–181.
- Uhlig, C. (1995). Tradición de la escuela unitaria en la RDA y problemas de la transformación del sistema educativo después de la unificación alemana. *Revista Española de Educación Comparada*, 1, 57-94
- Valles, M. S. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Valverde, L. A. (1993). El diario de campo. *Revista Trabajo Social*, 18(39), 308-319.
- Varela, M. & Vives, T. (2016). Autenticidad y calidad en la investigación educativa cualitativa: multivocalidad. *Investigación en Educación Médica*, 5(19), 191-198.
- Vásquez, Ó. C. (2008). Competencias claves para el aprendizaje permanente—Un marco de referencia europeo. *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias*, 2(2), 84-93.
- Vázquez, R. (2008). Las Escuelas Rurales: un lugar en ninguna parte: Las ciudades invisibles del mundo educativo. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 11(1), 1-6.
- Vilar, M. (2004). Acerca de la educación musical. *Revista electrónica de LEEME*, 13, 1-25.
- Walker, R. (2002). Case study, case records and multimedia. *Cambridge Journal of Education*, 32, 109-127.
- Willems, E. (1981). *El valor humano de la educación musical*. Barcelona: Paidós.
- Yin, R. (2009). *Case Study Research*. California: SAGE Publications.

Zariquiey, F. (2016) *Cooperar para aprender. Transformar el aula en una red de aprendizaje cooperativo*. Madrid: Ediciones SM.

TEXTOS LEGALES

Real Decreto 2731/1986, de 24 de diciembre, sobre constitución de Colegios Rurales Agrupados de Educación General Básica.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria.

Consejo escolar "CRA Santa Bárbara" (2020). Proyecto educativo de centro. Torre del Bierzo, León.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.

ANEXOS

ANEXO I. TABLAS DE CONTENIDOS, CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE DE LA PROPUESTA

Tabla 10.

Contenidos de la propuesta

Decreto 26/2016 - 5º de primaria	Propuesta didáctica
<i>S1 – INVESTIGANDO ESTOS SIGNOS TAN EXTRAÑOS</i>	
<p style="text-align: center;"><i>Bloque 2. La interpretación musical</i></p> <p>-Lenguaje musical aplicado a la interpretación de canciones y piezas instrumentales. Los signos de prolongación: ligadura, puntillo y calderón.</p>	<p style="text-align: center;"><i>Bloque 2. La interpretación musical</i></p> <p>-Lenguaje musical aplicado a la interpretación de canciones y piezas instrumentales. El pentagrama, la clave de sol y las notas musicales. La redonda, la blanca, la negra, la corchea y la semicorchea, y sus respectivos silencios. Compases binarios y ternarios.</p> <p>-Creación de obras sencillas a través los elementos básicos del lenguaje musical,</p> <p>-Valoración de la escritura musical propia y de los compañeros.</p>
<i>S2 – ¿CUÁNTO ES? CUARTO Y MITAD DE CORCHEAS, GRACIAS</i>	
<p style="text-align: center;"><i>Bloque 2. La interpretación musical</i></p> <p>-Los instrumentos como medio de expresión. Utilización para el acompañamiento de textos, recitados, canciones y danzas.</p> <p>-Lenguaje musical aplicado a la interpretación de canciones y piezas instrumentales. Los signos de prolongación: ligadura, puntillo y calderón.</p>	<p style="text-align: center;"><i>Bloque 2. La interpretación musical</i></p> <p>-Los instrumentos de pequeña percusión como medio de expresión. Utilización para el acompañamiento de canciones.</p> <p>-Valoración positiva de las interpretaciones de los compañeros.</p>
<p style="text-align: center;"><i>Bloque 3. La música, el movimiento y la danza</i></p> <p>-Conocimiento y realización de diferentes técnicas de relajación y movimiento corporal.</p>	<p style="text-align: center;"><i>Bloque 3. La música, el movimiento y la danza</i></p> <p>-Conocimiento de las posibilidades del propio cuerpo.</p> <p>-Realización de diferentes ritmos con las partes del cuerpo.</p>
<i>S3 – DI ¡NO! AL RACISMO</i>	
<p style="text-align: center;"><i>Bloque 1. Escucha</i></p> <p>-Escucha activa y comentarios de músicas de distintos estilos y culturas del pasado y del presente, usadas en diferentes contextos.</p>	<p style="text-align: center;"><i>Bloque 1. Escucha</i></p> <p>-Escucha activa y comentarios de músicas del estilo de rap, prestando mucha atención a la letra de la canción.</p>

<p><i>Bloque 2. La interpretación musical</i></p> <p>-Creación e improvisación de canciones.</p> <p>-Los instrumentos como medio de expresión. Utilización para el acompañamiento de textos, recitados, canciones y danzas.</p>	<p><i>Bloque 2. La interpretación musical</i></p> <p>-Improvisación a modo de rap a partir de un texto.</p> <p>-Los instrumentos de láminas como medio de expresión. Utilización para acompañar canciones.</p> <p>-Valoración positiva de las interpretaciones de los compañeros.</p>
<p><i>Bloque 3. La música, el movimiento y la danza</i></p> <p>-Conocimiento y realización de diferentes técnicas de relajación y movimiento corporal.</p>	<p><i>Bloque 3. La música, el movimiento y la danza</i></p> <p>-Realización de diferentes ritmos con las partes del cuerpo.</p>
S4 – CONECTAMOS NUESTRAS IDEAS	
<p><i>Bloque 1. Escucha</i></p> <p>-Historia de la música culta. Épocas históricas. Las formas musicales.</p> <p>- Escucha activa y comentarios de músicas de distintos estilos y culturas del pasado y del presente, usadas en diferentes contextos.</p>	<p><i>Bloque 1. Escucha</i></p> <p>-Historia de la música culta. Épocas históricas y compositores relevantes.</p> <p>-Escucha activa y comentarios de músicas de distintos estilos y culturas del pasado y del presente, usadas en diferentes contextos.</p> <p>-Valoración de la evolución de la historia en la música.</p>
<p><i>Bloque 3. La música, el movimiento y la danza</i></p> <p>-Coreografías inventadas para canciones y piezas musicales de diferentes estilos, basándose en la estructura musical de la obra.</p>	<p><i>Bloque 3. La música, el movimiento y la danza</i></p> <p>-Coreografías inventadas para canciones y piezas musicales de diferentes estilos e imitación de las que hacen los compañeros.</p>
S5 – LOS ALBAÑILES DE LA MÚSICA	
<p><i>Bloque 1. Escucha</i></p> <p>-Escucha activa y comentarios de músicas de distintos estilos y culturas del pasado y del presente, usadas en diferentes contextos.</p>	<p><i>Bloque 1. Escucha</i></p> <p>-Escucha activa y comentarios de música realizada con materiales de la vida cotidiana.</p>
<p><i>Bloque 2. La interpretación musical</i></p> <p>-Identificación de los instrumentos de la música popular y urbana.</p> <p>- Los instrumentos como medio de expresión. Utilización para el acompañamiento de textos, recitados, canciones y danzas.</p>	<p><i>Bloque 2. La interpretación musical</i></p> <p>-Identificación de materiales cotidianos y construcción de instrumentos musicales.</p> <p>-Los instrumentos cotidiáfonos como medio de expresión. Utilización para el acompañamiento de canciones.</p> <p>-Valoración positiva de las construcciones e interpretaciones de los compañeros.</p>
S6 – LA NATUREALEZA TAMBIÉN SUENA	

<p><i>Bloque 1. Escucha</i></p> <p>-El oído. Funcionamiento del aparato auditivo. Salud del oído. La contaminación acústica. Identificación de agresiones acústicas y contribución activa a su disminución y al bienestar personal y colectivo.</p>	<p><i>Bloque 1. Escucha</i></p> <p>-El oído para apreciar los sonidos del entorno. La contaminación acústica. Identificación de agresiones acústicas y contribución activa a su disminución y al bienestar personal y colectivo.</p>
<p><i>Bloque 2. La interpretación musical</i></p> <p>- Los instrumentos como medio de expresión. Utilización para el acompañamiento de textos, recitados, canciones y danzas.</p> <p>- Atención, interés, responsabilidad y participación en las actividades de interpretación. Respeto a las normas.</p>	<p><i>Bloque 2. La interpretación musical</i></p> <p>-Identificación de objetos y materiales del entorno como medio de expresión. Utilización para el acompañamiento de canciones.</p> <p>-Atención, interés, responsabilidad y participación en la utilización de los elementos de la naturaleza en las actividades de interpretación.</p>
<p>S7 – ORGULLOSOS DE NUESTRAS RAÍCES</p>	
<p><i>Bloque 1. Escucha</i></p> <p>-Historia de la música culta. Épocas históricas. Las formas musicales.</p> <p>- Escucha activa y comentarios de músicas de distintos estilos y culturas del pasado y del presente, usadas en diferentes contextos.</p>	<p><i>Bloque 1. Escucha</i></p> <p>- Historia de la música culta. Épocas históricas y compositores relevantes.</p> <p>-Escucha activa y comentarios de músicas de distintos estilos y culturas del pasado y del presente, usadas en diferentes contextos.</p>
<p><i>Bloque 2. La interpretación musical</i></p> <p>-Repertorio de piezas vocales e instrumentales de diferentes épocas y culturas para distintos agrupamientos con y sin acompañamiento.</p>	<p><i>Bloque 2. La interpretación musical</i></p> <p>-Repertorio de piezas vocales e instrumentales de nuestro folklore.</p> <p>-Valoración de nuestro patrimonio musical.</p>
<p><i>Bloque 3. La música, el movimiento y la danza</i></p> <p>-Diferentes tipos de danzas y bailes: Las danzas tradicionales de Castilla y León.</p>	<p><i>Bloque 3. La música, el movimiento y la danza</i></p> <p>-Diferentes tipos de danzas y bailes: Las danzas tradicionales de Castilla y León y características de El Bierzo.</p>
<p>S8 – ¿QUÉ HEMOS APRENDIDO?</p>	
<p><i>Bloque 1. Escucha</i></p> <p>-Historia de la música culta. Épocas históricas. Las formas musicales.</p> <p>- Escucha activa y comentarios de músicas de distintos estilos y culturas del pasado y del presente, usadas en diferentes contextos.</p>	<p><i>Bloque 1. Escucha</i></p> <p>-Historia de la música culta. Épocas históricas y compositores relevantes.</p> <p>-Comentarios de músicas de distintos estilos y culturas del pasado y del presente, usadas en diferentes contextos, incluyendo nuestro folklore.</p> <p>-Valoración de la evolución de la historia en la música, así como nuestro patrimonio.</p>
<p><i>Bloque 2. La interpretación musical</i></p>	<p><i>Bloque 2. La interpretación musical</i></p>

<p>-Identificación de los instrumentos de la música popular y urbana.</p> <p>- Los instrumentos como medio de expresión. Utilización para el acompañamiento de textos, recitados, canciones y danzas.</p> <p>-Repertorio de piezas vocales e instrumentales de diferentes épocas y culturas para distintos agrupamientos con y sin acompañamiento.</p>	<p>-Identificación de los instrumentos de la música popular y urbana, y su agrupación por familias.</p> <p>-Utilización de instrumentos y la voz para representar películas y series de televisión.</p> <p>-Repertorio de piezas vocales e instrumentales de la historia de la música y de nuestro folklore.</p>
--	--

Fuente: Elaboración propia a partir del Decreto 26/2016

Tabla 11.

Criterios de evaluación de la propuesta

Decreto 26/2016 - 5º de primaria	Propuesta didáctica
<i>S1 – INVESTIGANDO ESTOS SIGNOS TAN EXTRAÑOS</i>	
<p><i>Bloque 2. La interpretación musical</i></p> <p>-Interpretar solo o en grupo, mediante la voz o instrumentos, utilizando el lenguaje musical, composiciones sencillas que contengan procedimientos musicales de repetición, variación y contraste, asumiendo la responsabilidad en la interpretación en grupo y respetando, tanto las aportaciones de los demás como a la persona que asume la dirección.</p>	<p><i>Bloque 2. La interpretación musical</i></p> <p>-Interpretar solo y en grupo, utilizando el lenguaje musical, composiciones sencillas que hemos creado previamente.</p> <p>-Trabajar en equipo para interpretar en grupo, respetando las aportaciones de los demás y la dirección del maestro.</p>
<i>S2 – ¿CUÁNTO ES? CUARTO Y MITAD DE CORCHEAS, GRACIAS</i>	
<p><i>Bloque 2. La interpretación musical</i></p> <p>-Interpretar solo o en grupo, mediante la voz o instrumentos, utilizando el lenguaje musical, composiciones sencillas que contengan procedimientos musicales de repetición, variación y contraste, asumiendo la responsabilidad en la interpretación en grupo y respetando, tanto las aportaciones de los demás como a la persona que asume la dirección.</p> <p>- Explorar y utilizar las posibilidades sonoras y expresivas de diferentes materiales, instrumentos y dispositivos electrónicos.</p>	<p><i>Bloque 2. La interpretación musical</i></p> <p>-Interpretar solo y en grupo, utilizando el lenguaje musical, composiciones sencillas que hemos creado previamente.</p> <p>-Coordinarse con los compañeros para interpretar en grupo, respetando las aportaciones de los demás y la dirección del maestro.</p> <p>-Explorar las posibilidades sonoras de los instrumentos de pequeña percusión de los que disponemos en el aula.</p>
<p><i>Bloque 3. La música, el movimiento y la danza</i></p> <p>-Adquirir capacidades expresivas, creativas, de coordinación y motrices que ofrecen la expresión corporal y la danza valorando su aportación al patrimonio y disfrutando de su interpretación como</p>	<p><i>Bloque 3. La música, el movimiento y la danza</i></p> <p>-Adquirir capacidades expresivas, creativas, de coordinación y motrices que ofrece la</p>

una forma de interacción social y de expresión de sentimientos y emociones.	expresión corporal, para la interpretación de ritmos con el propio cuerpo.
S3 – DI ¡NO! AL RACISMO	
<i>Bloque 1. Escucha</i> -Conocer ejemplos de obras variadas de diferentes épocas históricas para valorar el patrimonio musical conociendo la importancia de su mantenimiento y difusión aprendiendo el respeto con el que deben afrontar las audiciones y representaciones.	<i>Bloque 1. Escucha</i> -Conocer ejemplos de obras para valorar el patrimonio musical conociendo la importancia de su mantenimiento y difusión, desde el aspecto musical, así como de los valores que representa.
<i>Bloque 2. La interpretación musical</i> -Interpretar solo o en grupo, mediante la voz o instrumentos, utilizando el lenguaje musical, composiciones sencillas que contengan procedimientos musicales de repetición, variación y contraste, asumiendo la responsabilidad en la interpretación en grupo y respetando, tanto las aportaciones de los demás como a la persona que asume la dirección.	<i>Bloque 2. La interpretación musical</i> -Interpretar solo, mediante la voz, canciones improvisadas a partir de un texto. -Interpretar en grupo, con instrumentos de láminas, utilizando procedimientos musicales de repetición para acompañar una canción.
<i>Bloque 3. La música, el movimiento y la danza</i> -Adquirir capacidades expresivas, creativas, de coordinación y motrices que ofrecen la expresión corporal y la danza valorando su aportación al patrimonio y disfrutando de su interpretación como una forma de interacción social y de expresión de sentimientos y emociones.	<i>Bloque 3. La música, el movimiento y la danza</i> -Adquirir capacidades expresivas, creativas, de coordinación y motrices que ofrece la expresión corporal, para la interpretación de ritmos con el propio cuerpo.
S4 – CONECTAMOS NUESTRAS IDEAS	
<i>Bloque 1. Escucha</i> -Conocer ejemplos de obras variadas de diferentes épocas históricas para valorar el patrimonio musical conociendo la importancia de su mantenimiento y difusión aprendiendo el respeto con el que deben afrontar las audiciones y representaciones.	<i>Bloque 1. Escucha</i> -Conocer ejemplos de obras variadas y las características de épocas históricas para valorar el patrimonio musical. -Elaborar un mural con las obras y los compositores más destacados, conociendo la importancia de su mantenimiento
<i>Bloque 3. La música, el movimiento y la danza</i> -Adquirir capacidades expresivas, creativas, de coordinación y motrices que ofrecen la expresión corporal y la danza valorando su aportación al patrimonio y disfrutando de su interpretación como	<i>Bloque 3. La música, el movimiento y la danza</i> -Adquirir capacidades expresivas, creativas, de coordinación y motrices que ofrece la expresión corporal, para el acompañamiento

una forma de interacción social y de expresión de sentimientos y emociones.	de piezas musicales con los movimientos del cuerpo.
S5 – LOS ALBAÑILES DE LA MÚSICA	
<i>Bloque 1. Escucha</i>	<i>Bloque 1. Escucha</i>
-Escuchar y analizar la organización de obras musicales sencillas, tanto vocales como instrumentales, y describir correctamente de manera oral y escrita las diferentes formas musicales.	-Escuchar y analizar la organización de obras musicales realizadas con instrumentos de percusión, a partir de materiales reciclados.
<i>Bloque 2. La interpretación musical</i>	<i>Bloque 2. La interpretación musical</i>
-Interpretar solo o en grupo, mediante la voz o instrumentos, utilizando el lenguaje musical, composiciones sencillas que contengan procedimientos musicales de repetición, variación y contraste, asumiendo la responsabilidad en la interpretación en grupo y respetando, tanto las aportaciones de los demás como a la persona que asume la dirección. - Explorar y utilizar las posibilidades sonoras y expresivas de diferentes materiales, instrumentos y dispositivos electrónicos.	-Interpretar solo y en grupo, utilizando instrumentos de construcción propia. -Coordinarse con los compañeros para interpretar en grupo, respetando las aportaciones de los demás y la dirección del maestro. -Explorar las posibilidades sonoras de los materiales del aula para construir instrumentos a partir de ellos.
S6 – LA NATURALEZA TAMBIÉN SUENA	
<i>Bloque 1. Escucha</i>	<i>Bloque 1. Escucha</i>
- Utilizar la escucha activa de paisajes sonoros que ejemplifiquen situaciones de agresiones acústicas.	-Utilizar la escucha activa de paisajes sonoros que nos ofrece el medio natural y sus elementos.
<i>Bloque 2. La interpretación musical</i>	<i>Bloque 2. La interpretación musical</i>
- Explorar y utilizar las posibilidades sonoras y expresivas de diferentes materiales, instrumentos y dispositivos electrónicos.	-Explorar y utilizar las posibilidades sonoras y expresivas de diferentes materiales de la naturaleza.
S7 – ORGULLOSOS DE NUESTRAS RAÍCES	
<i>Bloque 1. Escucha</i>	<i>Bloque 1. Escucha</i>
- Conocer ejemplos de obras variadas de diferentes épocas históricas para valorar el patrimonio musical conociendo la importancia de su mantenimiento y difusión aprendiendo el respeto con el que deben afrontar las audiciones y representaciones.	-Conocer ejemplos de obras variadas de diferentes épocas de nuestro folklore, para valorar el patrimonio musical propio conociendo la importancia de su mantenimiento y difusión.
<i>Bloque 2. La interpretación musical</i>	<i>Bloque 2. La interpretación musical</i>
-Interpretar solo o en grupo, mediante la voz o instrumentos, utilizando el lenguaje musical,	-Interpretar solo o en grupo, mediante la voz o instrumentos, acompañando obras

composiciones sencillas que contengan procedimientos musicales de repetición, variación y contraste, asumiendo la responsabilidad en la interpretación en grupo y respetando, tanto las aportaciones de los demás como a la persona que asume la dirección.	musicales de nuestro folklore, asumiendo la responsabilidad en la interpretación en grupo y respetando, tanto las aportaciones de los demás como a la persona que asume la dirección.
<i>Bloque 3. La música, el movimiento y la danza</i> -Adquirir capacidades expresivas, creativas, de coordinación y motrices que ofrecen la expresión corporal y la danza valorando su aportación al patrimonio y disfrutando de su interpretación como una forma de interacción social y de expresión de sentimientos y emociones.	<i>Bloque 3. La música, el movimiento y la danza</i> -Adquirir capacidades expresivas, creativas, de coordinación y motrices que ofrecen la expresión corporal y la danza dentro del folklore valorando su aportación al patrimonio.
S8 – ¿QUÉ HEMOS APRENDIDO?	
<i>Bloque 1. Escucha</i> - Conocer ejemplos de obras variadas de diferentes épocas históricas para valorar el patrimonio musical conociendo la importancia de su mantenimiento y difusión aprendiendo el respeto con el que deben afrontar las audiciones y representaciones.	<i>Bloque 1. Escucha</i> -Conocer ejemplos de obras variadas de diferentes épocas históricas y de nuestro folklore, para valorar el patrimonio musical propio conociendo la importancia de su mantenimiento y difusión.
<i>Bloque 2. La interpretación musical</i> -Interpretar solo o en grupo, mediante la voz o instrumentos, utilizando el lenguaje musical, composiciones sencillas que contengan procedimientos musicales de repetición, variación y contraste, asumiendo la responsabilidad en la interpretación en grupo y respetando, tanto las aportaciones de los demás como a la persona que asume la dirección.	<i>Bloque 2. La interpretación musical</i> -Interpretar solo o en grupo, mediante la voz o instrumentos, para representar piezas musicales conocidas, asumiendo la responsabilidad en la interpretación en grupo y respetando las aportaciones de los demás. -Afianzar todos los conocimientos musicales adquiridos durante la propuesta.

Fuente: Elaboración propia a partir del Decreto 26/2016

Tabla 12.

Estándares de aprendizaje de la propuesta

Decreto 26/2016 - 5º de primaria	Propuesta didáctica
SI – INVESTIGANDO ESTOS SIGNOS TAN EXTRAÑOS	
<i>Bloque 2. La interpretación musical</i> -Utiliza el lenguaje musical para la interpretación de obras. -Traduce al lenguaje musical convencional melodías y ritmos sencillos.	<i>Bloque 2. La interpretación musical</i> -Crea obras instrumentales sencillas que contienen los elementos básicos del lenguaje musical y los interpreta correctamente. -Trabaja en equipo a la hora de interpretar en grupo

S2 – ¿CUÁNTO ES? CUARTO Y MITAD DE CORCHEAS, GRACIAS	
<p style="text-align: center;"><i>Bloque 2. La interpretación musical</i></p> <p>-Utiliza el lenguaje musical para la interpretación de obras.</p> <p>-Interpreta piezas vocales e instrumentales de diferentes épocas, estilos y culturas para distintos agrupamientos con y sin acompañamiento.</p>	<p style="text-align: center;"><i>Bloque 2. La interpretación musical</i></p> <p>-Interpreta piezas instrumentales con instrumentos de pequeña percusión, con y sin acompañamiento.</p> <p>-Se coordina con los compañeros a la hora de interpretar en grupo.</p>
<p style="text-align: center;"><i>Bloque 3. La música, el movimiento y la danza</i></p> <p>-Identifica el cuerpo como instrumento para la expresión de sentimientos y emociones y como forma de interacción social.</p>	<p style="text-align: center;"><i>Bloque 3. La música, el movimiento y la danza</i></p> <p>-Identifica el cuerpo como instrumento y lo utiliza para expresar sentimientos y emociones como forma de interacción social.</p>
S3 – DI ¡NO! AL RACISMO	
<p style="text-align: center;"><i>Bloque 1. Escucha</i></p> <p>-Se interesa por descubrir obras musicales de diferentes características y épocas.</p>	<p style="text-align: center;"><i>Bloque 1. Escucha</i></p> <p>-Se interesa por descubrir obras musicales analizando su contenido.</p>
<p style="text-align: center;"><i>Bloque 2. La interpretación musical</i></p> <p>-Interpreta piezas vocales e instrumentales de diferentes épocas, estilos y culturas para distintos agrupamientos con y sin acompañamiento.</p>	<p style="text-align: center;"><i>Bloque 2. La interpretación musical</i></p> <p>-Interpreta piezas vocales e instrumentales con instrumentos de láminas, acompañando a la voz,</p> <p>-Se coordina con los compañeros a la hora de interpretar en grupo.</p>
<p style="text-align: center;"><i>Bloque 3. La música, el movimiento y la danza</i></p> <p>-Identifica el cuerpo como instrumento para la expresión de sentimientos y emociones y como forma de interacción social.</p>	<p style="text-align: center;"><i>Bloque 3. La música, el movimiento y la danza</i></p> <p>-Identifica el cuerpo como instrumento y lo utiliza para expresar sentimientos y emociones como forma de interacción social.</p>
S4 – CONECTAMOS NUESTRAS IDEAS	
<p style="text-align: center;"><i>Bloque 1. Escucha</i></p> <p>-Se interesa por descubrir obras musicales de diferentes características y épocas.</p>	<p style="text-align: center;"><i>Bloque 1. Escucha</i></p> <p>-Se interesa por descubrir obras musicales analizando su contenido, relacionándolo con compositores y períodos históricos.</p> <p>-Elabora en grupo un mural en el que aparecen diferentes características, compositores y épocas.</p>
<p style="text-align: center;"><i>Bloque 3. La música, el movimiento y la danza</i></p> <p>-Identifica el cuerpo como instrumento para la expresión de sentimientos y emociones y como forma de interacción social.</p>	<p style="text-align: center;"><i>Bloque 3. La música, el movimiento y la danza</i></p> <p>-Identifica el cuerpo como instrumento y lo utiliza para expresar sentimientos y emociones como forma de interacción social.</p>
S5 – LOS ALBAÑILES DE LA MÚSICA	
<p style="text-align: center;"><i>Bloque 1. Escucha</i></p> <p>-Se interesa por descubrir obras musicales de diferentes características y épocas.</p>	<p style="text-align: center;"><i>Bloque 1. Escucha</i></p> <p>-Se interesa por descubrir obras musicales realizadas con materiales de la vida cotidiana.</p>

<p><i>Bloque 2. La interpretación musical</i></p> <p>-Interpreta piezas vocales e instrumentales de diferentes épocas, estilos y culturas para distintos agrupamientos con y sin acompañamiento.</p>	<p><i>Bloque 2. La interpretación musical</i></p> <p>-Interpreta piezas instrumentales con instrumentos de construcción propia,</p> <p>-Se coordina con los compañeros a la hora de interpretar en grupo.</p>
S6 – LA NATURALEZA TAMBIÉN SUENA	
<p><i>Bloque 1. Escucha</i></p> <p>-Identifica y describe, utilizando un vocabulario preciso, las agresiones acústicas presentes en su entorno, buscando soluciones razonadas.</p>	<p><i>Bloque 1. Escucha</i></p> <p>-Identifica y describe, utilizando un vocabulario preciso, los elementos sonoros de su entorno y las agresiones acústicas, buscando soluciones razonadas.</p>
<p><i>Bloque 2. La interpretación musical</i></p> <p>- Interpreta piezas vocales e instrumentales de diferentes épocas, estilos y culturas para distintos agrupamientos con y sin acompañamiento.</p>	<p><i>Bloque 2. La interpretación musical</i></p> <p>-Interpreta piezas instrumentales con los elementos del entorno, indagando en sus posibilidades sonoras.</p>
S7 – ORGULLOSOS DE NUESTRAS RAÍCES	
<p><i>Bloque 1. Escucha</i></p> <p>- Se interesa por descubrir obras musicales de diferentes características y épocas.</p>	<p><i>Bloque 1. Escucha</i></p> <p>-Se interesa por descubrir obras musicales de su folklore en distintas épocas.</p>
<p><i>Bloque 2. La interpretación musical</i></p> <p>-Conoce e interpreta canciones de distintos lugares, épocas y estilos, valorando su aportación al enriquecimiento personal, social y cultural.</p>	<p><i>Bloque 2. La interpretación musical</i></p> <p>-Conoce e interpreta canciones de su folklore, de diferentes épocas, acompañándolo con instrumentos y valorando su aportación al enriquecimiento personal, social y cultural.</p>
<p><i>Bloque 3. La música, el movimiento y la danza</i></p> <p>-Conoce danzas de distintas épocas y lugares valorando su aportación al patrimonio artístico y cultural.</p> <p>-Reproduce y disfruta interpretando danzas tradicionales de Castilla y León entendiendo la importancia de su continuidad y el traslado a las generaciones futuras.</p>	<p><i>Bloque 3. La música, el movimiento y la danza</i></p> <p>-Conoce danzas de su folklore, de distintas épocas, valorando su aportación al patrimonio artístico y cultural.</p> <p>-Reproduce y disfruta interpretando danzas tradicionales de Castilla y León, y concretamente de El Bierzo, entendiendo la importancia de su continuidad y el traslado a las generaciones futuras.</p>
S8 – ¿QUÉ HEMOS APRENDIDO?	
<p><i>Bloque 1. Escucha</i></p> <p>- Se interesa por descubrir obras musicales de diferentes características y épocas.</p>	<p><i>Bloque 1. Escucha</i></p> <p>-Se interesa por descubrir obras musicales de diferentes características y épocas, además de su propio folklore.</p>
<p><i>Bloque 2. La interpretación musical</i></p>	<p><i>Bloque 2. La interpretación musical</i></p>

<p>-Reconoce y clasifica instrumentos acústicos y electrónicos, de diferentes registros de la voz y de las agrupaciones vocales e instrumentales.</p> <p>-Conoce e interpreta canciones de distintos lugares, épocas y estilos, valorando su aportación al enriquecimiento personal, social y cultural.</p>	<p>-Reconoce y clasifica instrumentos acústicos y electrónicos, por familias, y de las agrupaciones instrumentales.</p> <p>-Conoce e interpreta canciones conocidas de los medios de comunicación, de diferentes épocas, valorando su aportación al enriquecimiento personal, social y cultural.</p>
---	--

Fuente: Elaboración propia a partir del Decreto 26/2016

ANEXO II. CALENDARIO DE LA TEMPORALIZACIÓN DE LA PROPUESTA

Tabla 13.

Temporalización de la propuesta

ABRIL 2021						
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
5 Sesión introductoria. <i>Consentimiento informado y presentación del proyecto</i>	6 Sesión 1. <i>Investigando estos signos tan extraños</i>	7	8	9	10	11
12 Sesión 2. <i>¿Cuánto es? Cuarto y mitad de corcheas, gracias</i>	13 Sesión 3. <i>Di ¡No! Al racismo</i>	14	15	16	17	18
19 Sesión 4. <i>Conectamos nuestras ideas</i>	20 Sesión 5. <i>Los albañiles de la música</i>	21	22	23	24	25
26 Sesión 6. <i>La naturaleza también suena</i>	27 Sesión 7. <i>Orgullosos de nuestras raíces</i>	28	29	30		
MAYO 2021						
3 Sesión 8. <i>¿Qué hemos aprendido?</i>	4 Sesión final. <i>Reflexión final del proyecto</i>	5	6	7	8	9

Fuente: Elaboración propia

ANEXO III. MATERIALES DIDÁCTICOS DE LA PROPUESTA

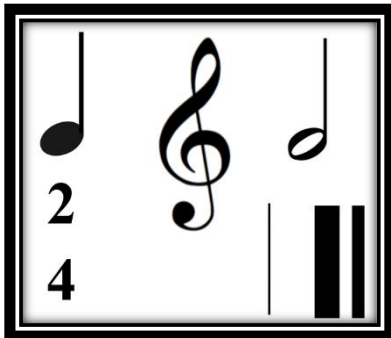


Figura 4. Tarjetas para la sesión 1 (4º de primaria)

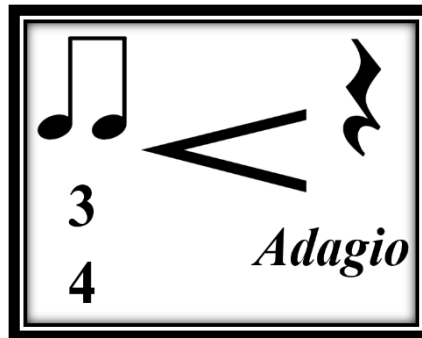


Figura 4. Tarjetas para la sesión 1 (5º de primaria)

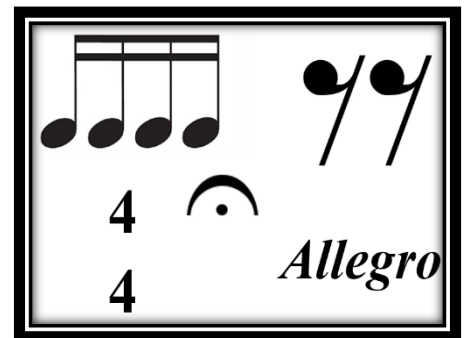


Figura 6. Tarjetas para la sesión 1 (6º de primaria)

MANIFIESTO DE LA CME CONTRA EL RACISMO

La educación es vital para generar conocimiento dentro de sociedades inclusivas, donde la participación, el respeto por la diversidad y la realización de los derechos humanos deben constituir el corazón de todos los sistemas educativos.

Reconocemos que el entendimiento y el respeto mutuos, una aceptación de una cultura basada en derechos, y una democracia activa y funcional, son fundamentales para una sociedad saludable.

Condenamos plenamente la pérdida de vidas humanas y la negación de justicia y el desprecio del imperio de la ley.

También rechazamos toda acción prejuiciosa y punitiva en relación con raza, casta, etnia, creencia religiosa, sexualidad, género, discapacidad o cualquier otra barrera por la que los individuos sean percibidos como diferentes y, por lo tanto, desiguales

Promovemos la necesidad universal de una educación global e inclusiva que instile en nuestros jóvenes los valores de respeto por la diferencia y la diversidad y por la dignidad humana.

Expresamos nuestra solidaridad con todas las personas del mundo que se han visto afectadas negativamente por la exclusión, los prejuicios, la discriminación, el racismo y la violencia, por culpa de la ignorancia, la intolerancia, las barreras estructurales y el miedo.

El trabajo que tenemos por delante importa ahora más que nunca. Les instamos a ustedes, sus familias y sus semejantes a que escuchen y se eduquen en este momento, y participen en acciones y conversaciones que promuevan el cambio necesario.

Creemos en la fortaleza de los movimientos y la lucha por crear un cambio real y duradero. Juntos, podemos crear un mundo más justo e igualitario para todos.

Figura 5. Manifiesto de la CME contra el racismo

- La barra que divide los compases se llama _____.
- El silencio de blanca se dibuja _____.
- Cuatro corcheas ocupan _____ tiempos.
- Si tenemos dos negras y una blanca nos encontramos en un compás de _____.
- La trompeta es un instrumento que pertenece a la familia de _____.
- Uno de los compositores más famosos, de nacionalidad italiana y especialista en Bandas Sonoras se llama _____.
- Un instrumento típico del folklore leonés es _____.
- Chuck Berry es el pionero del género musical de _____.
- A la familia de cuerda frotada pertenecen instrumentos como _____.
- _____ compuso la obra "Las cuatro estaciones".
- Con materiales reciclados podemos construir instrumentos como _____.
- La flauta típica del folklore leonés tiene _____ agujeros.
- El término italiano que indica una velocidad rápida es _____.
- Lo contrario a la palabra *forte* en música es _____.
- El signo que alarga la duración de la nota hasta que el director o intérprete quiera se llama _____.
- Una redonda equivale a ocho _____.
- En un compás de cuatro por cuatro podemos incluir una negra y _____.
- Cuando nos quedamos en silencio en el campo podemos escuchar _____.

Figura 6. Frases de la sesión 8



Figura 7. Rosco de Pasapalabra para la sesión 8.

ANEXO IV. DIARIO DE CAMPO

-Lugar: todas las sesiones han sido puestas en práctica en el colegio de la localidad de La Granja de San Vicente, perteneciente al CRA Santa Bárbara de Torre del Bierzo (León).

-Horario: las sesiones se han realizado coincidiendo con la hora de “Taller” que tienen los niños en su horario los lunes, de 11 a 12 horas, y los martes coincidiendo con la sesión de Educación Musical, de 11 a 12 horas también.

-Grupo: en todas las sesiones ha participado el grupo de cuatro alumnos de primaria que cursan 4º, 5º y 6º.

>> LUNES, 5 DE ABRIL DE 2021 <<

SESIÓN INTRODUCTORIA. Consentimiento informado y presentación del proyecto

La sesión comenzó obteniendo el consentimiento informado de los alumnos, para la realización del proyecto.

Seguidamente les comenté que íbamos a realizar un proyecto durante todo el mes, utilizando las horas que teníamos en nuestro horario de “Taller” los lunes y de Música los martes. Se mostraron muy entusiasmados y curiosos, preguntando qué actividades íbamos a realizar en estas sesiones, a lo que les respondí que se trataba de actividades de música, pero de forma diferente a lo que estaban acostumbrados.

Ellos me plantearon que en qué se diferenciaba de las clases de música que habían recibido tradicionalmente, a lo que les comenté que íbamos a hacer actividades musicales, pero sin trabajar solamente la música, sino muchas más cosas de clase, y que esperaba que les gustara y que aprendiesen mucho. Después de haber hablado esto me dijeron que tenían muchas ganas de empezar, lo que a mí también me motivó para comenzar con ganas la propuesta.

>> MARTES, 6 DE ABRIL DE 2021 <<

SESIÓN 1. Investigando estos signos tan extraños

Llega el momento de comenzar la propuesta, y los alumnos se sienten desde la primera hora motivados e impacientes para que lleguen las 11 horas y poder comenzar las actividades, y a pesar de que les dije que hasta que no llegara el momento no les iba a decir de qué trataban las actividades, vuelven a preguntarme por lo que íbamos a hacer.

Llegadas las 10:55 horas comienzo a colocar por la pizarra las tarjetas que había diseñado y plastificado con distintos elementos de lenguaje musical: semicorcheas, líneas divisorias, calderón,




VEO	PIENSO	ME PREGUNTO
		

Figura 8. Tabla de Veo-Pienso-Me pregunto.

etc. y a las 11 en punto empiezo la explicación: les digo que les entrego una hoja a cada uno en la que aparece una tabla dividida en tres apartados (veo-pienso-me pregunto), como se puede ver en la figura 10, y que los vamos a ir rellenando de uno en uno, esperando a que todos terminen para pasar el siguiente, ya que, teniendo en cuenta los diferentes niveles que tenemos en clase, suponíamos que no seguirían todos el mismo ritmo, y así ha sido. Al principio les cuesta un poco entender la diferencia entre el apartado de “pienso” y “me pregunto” pero el alumno mayor se lo vuelve a explicar y lo acaban comprendiendo.

Los alumnos indagan en sus conocimientos musicales, fijándose principalmente en los que tienen el color correspondiente a su curso y después de ver los elementos pasamos al apartado de “pienso” y “me pregunto” en los que podemos observar algunas aportaciones curiosas como escribir el símbolo del silencio de negra y explicar que sirve para saber cuándo no hay que tocar. O, en otro caso, escribir la forma en que se pueden unir algunos de esos elementos para crear una composición musical, algo que me sirve para introducir la actividad siguiente.



Ilustración 1. Realizando la actividad 2 (S1). ¡A colocar!

de unir los elementos, algo que me sorprende por ser la más pequeña.

Colocan los elementos en su sitio correspondiente, y creamos una composición que procedemos a tocar con los instrumentos que elijan de pequeña percusión. Para que esté compensado, les comento que tiene que haber de los tres tipos que tenemos: madera, metal y parche.



Ilustración 2. Realizando la actividad 3 (S1). ¿Y si lo tocamos?

Tocamos la composición todos a la

vez y uno de los alumnos propone cambiar la composición entre todos otra vez y volver a tocarlo, y otro alumno dice que si nos cambiamos los instrumentos, y así lo hacemos.

Concluimos la sesión reflexionando sobre lo que hemos aprendido, comentan que nunca habían realizado una composición que luego ellos mismos podían tocar, con lo que se les ve muy contentos y motivados para la siguiente.

Ahora les comento que tenemos que pensar entre todos cómo podemos unir esos elementos en la pizarra, utilizando los de todos los colores, para crear una composición como la que ha puesto uno de los alumnos en su apartado “me pregunto”. Entre todos comienzan a unir los elementos, de forma colaborativa, llevando la iniciativa el alumno de 6º. Pero enseguida se anima la alumna de 4º, y comienza a dirigir la forma

>> LUNES, 12 DE ABRIL DE 2021 <<

SESIÓN 2. ¿Cuánto es? Cuarto y mitad de corcheas, gracias

Ha pasado casi una semana desde la última sesión y los alumnos recuerdan perfectamente que hoy tenemos la siguiente, y se muestran motivados y curiosos con lo que vamos a hacer.

Comienzo a colocar las tarjetas que habíamos utilizado el día anterior en el suelo, en el rincón de la clase donde vamos a realizar la actividad, y les pido que nos sentemos en círculo. Comprenden perfectamente la dinámica del juego ya que todos



han jugado a “Quién es quién” alguna vez, y les explico que se juega igual, pero utilizando las tarjetas de la sesión anterior.

Empezamos por la alumna más pequeña, y entienden perfectamente la dinámica del juego: nos hace preguntas que solo podemos responder con “sí” o “no” y la adivina rápido, ya que era una negra, una figura sencilla. Hacemos lo mismo con los demás, jugando un total de tres rondas, complicándose en algunos casos cuando aparece la tarjeta “Allegro”, y surgiendo un debate sobre por qué se utilizaba ese término para los títulos de obras musicales, poniéndome el ejemplo un alumno de el “Allegro” de *La Primavera*, de *Las Cuatro Estaciones* de Vivaldi. Les explico que ese término se utiliza para designar los movimientos de composiciones como las Sonatas, según su tempo, y les pongo algún ejemplo en el ordenador.

Pasamos a la actividad principal de la sesión, intentando que los alumnos se metan en la piel de comerciantes y clientes de un mercado medieval, a lo que ponen entusiasmo por su interés por la historia y la vida en épocas pasadas. Les paso una hoja a cada uno, con un compás incompleto, y les digo que para conseguir las figuras que pueden completar esos compases, necesitan negociar conmigo, que al principio seré el comerciante.

Me empiezan a pedir figuras, pero les digo que no puedo dárselas sin que haya un “trueque”, y un alumno de 5º nos recuerda lo que significa eso, que lo había visto en la asignatura de Ciencias Sociales. Lo que yo les pido es que realicen los compases con percusión corporal correctamente para que puedan conseguir las figuras, y lo hacen motivados. Me sorprende que la percusión corporal la realice de mejor forma la alumna de 4º que sus compañeros mayores, y ella es la que ayuda a otro alumno que tiene dificultades en un compás a realizarlo satisfactoriamente.

Una vez realizada una ronda y visto que comprendían bien la dinámica, empiezan a jugar ellos solos con otras hojas de compases incompletos, comenzando la alumna más pequeña a ser la comerciante y luego se intercambian los papeles. Después de llevar varias rondas, un alumno al que le gustan mucho las matemáticas me dice que le ha encantado el juego porque lo que tenía que hacer era sumar y restar.



Ilustración 4. Realizando la actividad 2 (S2).
Trueque musical.

Cuando llevamos varias rondas les explico que somos músicos de la Corte del rey, y que tenemos que interpretar los compases que hemos logrado completar en el mercado. Repartimos los instrumentos y procuramos que todos cambien con respecto a la sesión anterior, y colocamos los compases completados en la pizarra.

Al principio, les colocamos seguidos, asignando cada compás a un alumno y teniendo que interpretar y esperar según corresponda. Como funciona muy bien y los hacen correctamente, aumentamos la dificultad poniendo los compases uno debajo de otro, para interpretarlos a la vez (primero viéndolos individualmente y luego ya



Ilustración 5. Realizando la actividad 3 (S2). ¡A tocar!

juntándolos). Al principio les parece muy complicado, pero enseguida comienzan a “pillar el truco” de pensar en su propio ritmo y no “irse” con el de los demás, desarrollando eficazmente la competencia de Aprender a Aprender.

Una vez tocados esos compases, nos sobra un poquito de tiempo para terminar proponiendo canciones en las que podamos utilizar estos ritmos, y así seguir desarrollando dicha competencia. La alumna de 4º propone la canción de *Madre Tierra* de Chayanne, para la que vemos al reproducirla que se pueden adaptar los ritmos de los compases de 2/4 y de 4/4, pero a los de 3/4 no. Reflexionamos acerca de por qué no se adaptan esos ritmos y buscamos otra canción que sí se adapte, el *Vals de las mariposas* de José Vélez, que particularmente es una canción que uno de los alumnos canta con su abuela en casa.

>> **MARTES, 13 DE ABRIL DE 2021** <<

SESIÓN 3. Di ¡No! Al racismo

El día anterior, antes de irnos del colegio, les dije que les mandaba unos “deberes” de música, para la siguiente sesión del proyecto, y enseguida comenzaron a quejarse porque normalmente no llevan deberes para casa, si lo han terminado en clase. Les dije que no se preocuparan, que era una tarea sencilla y divertida: solamente debían escuchar la canción *Rap contra el racismo* y reflexionar acerca de su letra. Me dijeron que no sabían de qué canción les estaba hablando, y al escuchar la palabra “rap” se fueron a casa con ganas de escucharla.

Comenzamos la sesión y me comentan que les había gustado mucho la canción, y que aparecía algún cantante que conocían, como “El Langui” que sale alguna vez en la televisión.

Reproducimos la canción en el ordenador y la escuchan en silencio, muy atentos e intentando captar alguna frase más de las que habían escuchado ellos solos en casa. Aunque es una canción larga no se les hace pesada porque les gusta ese estilo de música, y se nota que la letra les causa bastante impresión.



Ilustración 6. Realizando la actividad 1 (S3).
¿Qué nos cuenta la canción?

Seguidamente comenzamos a debatir sobre la letra, y definimos entre todos lo que es el racismo. Cada alumno comenta una frase que le ha llamado la atención, y uno de los alumnos comienza a sentirse muy triste y nervioso, y le preguntamos qué le ocurre. Después de un par de minutos en los que se tranquiliza, nos explica que él ha tenido situaciones con algunos niños que vienen

en verano al pueblo, extranjeros, en las que ha discutido con ellos y les ha insultado, por lo que se siente “racista”.

Esta experiencia personal nos da pie a debatir sobre este tema, e intentar empatizar cómo nos sentiríamos nosotros si fuéramos a otro país y nos trataran de forma diferente, simplemente por nacer en otro lugar. En relación a esto, un alumno comenta que además de creer que está bien hacerlo, viene en la constitución. Y en relación a esto, buscamos en el ordenador los “Objetivos y Metas de Desarrollo Sostenible”, y nos centramos en el número 16, *Paz y Justicia*, los leemos despacio y planteamos la siguiente actividad.



Ilustración 7. Realizando la actividad 2 (S3). ¡Pásame el micro, Bro!

Seguimos leyendo, en esta ocasión el “Manifiesto de la CME contra el racismo”, y les pido que seleccionen las frases que más les gusten porque las vamos a interpretar a modo de raperos. Una vez seleccionadas, cogemos los xilófonos y aprendemos un ostinato armónico sencillo, de corcheas repetidas, para que la interpretación sea más atractiva y pierdan el miedo a rapear. Al principio, la alumna de 4º se siente muy avergonzada para cantar, por lo que prefiere tocar el xilófono al principio. Después se van animando y participan todos acompañando y cantando, pareciéndoles muy divertido.

Para terminar, explicamos el juego “el director de orquesta”, nos sentamos en círculo y comenzamos a jugar. Al principio asigno yo el papel de director y el que se tiene que salir fuera de la clase, pero pronto entienden la dinámica del juego y lo hacen ellos solos. Yo juego con ellos, como un alumno más, y se sienten muy motivados con ello.

>> LUNES, 19 DE ABRIL DE 2021 <<

SESIÓN 4. Conectamos nuestras ideas

Comenzamos la clase y los niños están impacientes por saber lo que íbamos a hacer hoy en música. Les explico que vamos a conocer compositores y estilos musicales, y en un principio no les agrada la idea. Me comentan que siempre que han hecho eso en música ha sido aburrido, porque la profesora explicaba los estilos, los compositores y escuchaban alguna obra, sin participar ellos en nada.

Les digo que no va a ser así, que ellos van a ser los protagonistas y se van a convertir en investigadores. Aunque tenía pensado hacer un sorteo para elegir los compositores a investigar cada uno, en lo que ven las imágenes y les digo el nombre de los que no conocían, hay dos alumnos que se interesan por alguno en concreto, como uno de ellos que dice que Ennio Morricone es el compositor de las “canciones de las películas del oeste que ve con su abuelo”, y por eso es su favorito. Así que no hace falta hacer sorteo y ellos mismos eligen sin que haya discusiones.



Ilustración 8. Eligiendo compositores en la actividad 1 (S4). ¿Qué hicieron por la música?

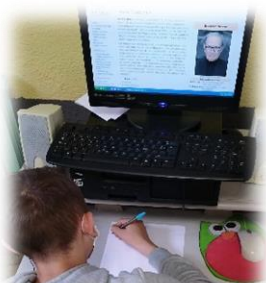


Ilustración 9. Investigando en la actividad 1 (S4). ¿Qué hicieron por la música?

Comienza la búsqueda individual en los ordenadores, acerca del compositor que han elegido, incidiendo en que tienen que seleccionar los asuntos influyentes en la música (obras importantes, estilo, época., etc.) descartando los aspectos bibliográficos que son innecesarios. Uno de los alumnos no lo entiende y veo que apunta aspectos de este tipo y son sus compañeros los que le ayudan a entender la finalidad de la actividad.

Una vez que tenemos suficientes datos de todos los autores, nos sentamos en el suelo y comenzamos a diseñar el mural. Primero, elegimos la cartulina en la que lo vamos a hacer, y como hay discrepancias, hacemos un sorteo y gana el color naranja.

Los alumnos se disponen a pegar y sus imágenes y escribir los datos relevantes, pero sin tener en cuenta las relaciones que hay que establecer entre ellos. Pensamos entre todos cómo podemos hacerlo y comenzamos a realizar el mural. Se organizan muy bien para trabajar todos a la vez sin molestarse: mientras que dos alumnos comienzan a pegar las imágenes y a escribir los datos, los otros dos alumnos elaboran el título con letras grandes de plastilina, que entre todos han decidido, “Grandes compositores”. Lo elaboran muy motivados porque lo vamos a colgar en una pared de la clase y lo van a poder ver todos los profesores que vienen. Lo que más



Ilustración 10. Realizando la actividad 2 (S4). El mural de los compositores

les cuesta es buscar relaciones entre unos y otros, pero al final lo consiguen (por ejemplo, el pionero del jazz con el pionero del Rock and Roll).

Como sobra poco tiempo, y los alumnos me piden que si podemos hacer el juego del otro día (“el director de orquesta”), decido realizar ese juego y no hacer “el espejo de sonidos”, ya que podemos hacerlo rápido sin explicaciones.

>> MARTES, 20 DE ABRIL DE 2021 <<

SESIÓN 5. Los albañiles de la música

Nada más llegar nos sentamos en un ordenador y visualizamos el vídeo “¡Stomp!, para motivarnos al ver que se puede hacer música con cualquier objeto. El vídeo les parece muy divertido y se quedan sorprendidos identificando los objetos (cubos, cajas, señales, etc.) y lo bien que suena.

Les digo que nosotros vamos a hacer lo mismo con los materiales que encontremos en el aula y en la antigua clase que es utilizada como almacén. Nos ponemos a buscar y encontramos bastantes elementos: botes, cuerdas, globos, rollos de papel, tapones, etc.



Ilustración 11. Realizando la actividad 1 (S5). Con cualquier cosa hacemos música.



Ilustración 12. Realizando la actividad 2 (S5). Construimos nuestros instrumentos.

Los alumnos tienen muchas ganas de empezar a construir los instrumentos, pero les digo que somos un equipo, y que en los equipos antes de ponerse a trabajar hay que dividirse las funciones. Con las tarjetas que había sacado previamente de “Moderador”, “Coordinador” y

“Trabajadores”, elige el alumno mayor el de “Coordinador”, y como a los demás les da igual, por sorteo elegimos las demás.

Comenzamos a construir y los alumnos cooperan adecuadamente, diciendo una alumna que “si no conseguimos terminar todos los instrumentos no podremos ser un grupo de música”. El coordinador ayuda muy bien a los trabajadores y realiza las acciones más complicadas que requieren más fuerza y coordinación, como cortar un cable de alambre.



Ilustración 13. Palo de lluvia creado.

Cuando ya hemos tenenos construidos varios instrumentos, probamos como suenan, primero individualmente y luego mezclando los sonidos.

Los alumnos se quedan sorprendidos de los sonidos diferentes que hemos conseguido, y un alumno comenta: “¿y por qué la gente se gasta dinero en comprar instrumentos?”. Están muy

satisfechos y adornan sus instrumentos para enseñárselos a los demás profesores cuando vengan.



Ilustración 14. Probando los instrumentos creados.

Una vez que hemos comprobado que los instrumentos suenan muy bien y que se puede hacer música con ellos, nos disponemos a tocar con los instrumentos encima de una canción, eligiendo un fragmento de la película de *Tarzán* en el que utilizan varios objetos como instrumentos (*Desbaratando el campamento*). Los alumnos se meten en el papel de la película e imitan lo que los gorilas van haciendo, divirtiéndose y disfrutando.

>> **LUNES, 26 DE ABRIL DE 2021** <<

SESIÓN 6. *La naturaleza también suena*

Como todas las semanas, los alumnos llegan motivados y con la curiosidad de saber lo que haremos hoy, y se ponen muy contentos cuando les digo que hoy haremos algo muy diferente, porque no estaremos en clase.

Empieza la sesión y nos sentamos tondos juntos. Les digo que vamos a irnos fuera de clase, aprovechando la naturaleza que tenemos en el pueblo, para experimentar los sonidos del entorno. Un alumno me pregunta que “si vamos a escuchar los pájaros y eso” y le contesto que mucho más, porque también vamos a llevarnos nuestros instrumentos y comprobar si suenan igual que en clase o si se pueden combinar con los elementos de la naturaleza.

Les digo que como yo no me conozco el pueblo, me tienen que ayudar a diseñar la ruta, pero



Ilustración 15. Nos preparamos para salir.

pensando en buscar muchos elementos diferentes y que nos puedan aportar muchas experiencias sonoras. Comienzan a debatir que itinerario seguir, comentando que la calle que sale a la izquierda del cole tiene muchos árboles y hojas caídas, con las que podemos experimentar. Apuntan que podemos llegar al parque, y aprovechar todos los columpios que están hechos de diferentes materiales. Cogemos los instrumentos y nos preparamos para salir.

Salimos y con lo primero que nos encontramos es con dos árboles muy grandes al lado del colegio, que tienen muchas hojas caídas. Un alumno se pone a pisarlas y a la vez la alumna más pequeña agita su palo de lluvia, y comprobamos que se parecen mucho los dos sonidos. Otro alumno toca sus tambores y nos comenta que su sonido es más grave, y en relación a esto, nos ponemos a comparar sonidos según el parámetro de la altura.

Escuchamos a pájaros cantando y vemos que el sonido es más agudo que un tractor que se escucha a lo lejos.

Ponemos rumbo hacia el parque y se cruza alguna persona del pueblo, que nos preguntan qué hacemos. Los alumnos contestan entusiasmados diciendo que estamos haciendo música con la naturaleza, a lo que esas personas nos contestan que “aprovechemos las cosas bonitas del pueblo”.

Llegamos al parque y tenemos varios elementos con los que experimentamos: las cadenas de los columpios de hierro, los balancines de madera, el tobogán de plástico, etc. Vamos comprobando que sonidos producen, y un alumno comenta que “se nota que son parecidos los sonidos que salen de los balancines (madera) con la caja china y las claves que tenemos en el cole”. A eso añade otro alumno que “se parece el sonido de las cadenas del columpio al del triángulo”, y vemos cuales suenan más agudo y más grave, y cual les gusta más.



Ilustración 17. Realizando la actividad 2 (S6). Un paisaje de sonidos.



Volvemos al colegio y al irnos un poco lejos hacia el parque, se nos ha acabado el tiempo de la sesión. Les había comentado que haríamos un juego musical al final de la sesión, pero no da tiempo y les digo que lo haremos el próximo día.

Al entrar en el centro les comento que para mañana tienen que hacer una tarea, sabiendo que sus padres, tíos y abuelos viven en el pueblo, y les pueden ver esta tarde. Les pido que busquen información a través de ellos y de internet sobre las tradiciones culturales y musicales de este pueblo y su zona, para ponerlo mañana en común. Cuanta más información consigan, más aprenderemos entre todos.

>> MARTES, 27 DE ABRIL DE 2021 <<

SESIÓN 7. Orgullosos de nuestras raíces

Nos sentamos en círculo y me comentan que han hablado con sus abuelos y con sus padres, y otro alumno con sus tíos también, acerca de las tradiciones del pueblo.

Tienen tanta información y tantas cosas que quieren contar que al principio se interrumpen y acabamos poniendo un orden para el turno de palabra, quedándonos en silencio escuchando al que le toque hablar y luego debatiremos.



Ilustración 18. Minero en el Bierzo Alto.
Fuente: Google imágenes.

Comentan que la festividad más importante en el pueblo era la de “Santa Bárbara” el día 4 de diciembre, ya que esta era la patrona de los mineros, y este ha sido en el pasado un pueblo de tradición minera y que todavía está muy arraigada, comentándonos otro alumno que su padre era minero. Otros alumnos preguntan qué se hacía ese día, y nos explica el alumno que se

bajaba hacía las minas y se hacía una hoguera para que la gente se calentase, dadas las bajas temperaturas de esa época del año, y en ese lugar se hacía un chocolate con dicha hoguera y había músicos que amenizaban la tarde.

Otro alumno, en relación con esta festividad, nos habla de que el día 15 de agosto son las fiestas grandes del pueblo, aprovechando el calor y los visitantes que llegan. Ese día es muy importante, porque se junta toda la gente en la plaza del pueblo y se come una paella para que después un grupo de músicos haga bailar a la gente.

Ahora establecemos relaciones entre esas dos tradiciones, viendo que, en todas las fiestas importantes, aparece la música. Les pregunto que si saben el tipo de música que se interpreta, con qué instrumentos, etc. Otro alumno me contesta que su tío le ha contado los instrumentos que se tocan por aquí, ya que él tiene un grupo de música. El alumno nos comenta que toca la gaita, y que en el grupo son un total de tres personas



Ilustración 19. Gaitas y tamboriles en fiestas bercianas. Fuente: Google imágenes.

que tocan ese instrumento y dos tambores. Su función era animar a la gente para que hicieran danzas.

Cuando ya tenemos toda la información, nos disponemos a investigar en internet sobre estas



Ilustración 21. Realizando la actividad 2 (S7).
¡Viva el folklore!

tradiciones, para ver si encontramos más datos, conocer cómo son esos instrumentos, cómo bailaban, etc.

Encontramos el origen del instrumento de la gaita, y vemos que se trata de un instrumento típico de la comunidad gallega, y la alumna de 4º nos comenta que “por eso se usa aquí, porque

Galicia está muy cerca de nosotros”. Al buscar vídeos sobre estos instrumentos, vemos uno en el que un hombre está tocando a la vez una flauta y un tambor, e investigamos sobre ello.

Resulta ser otro instrumento típico de la zona, como dice otro alumno “un doble instrumento”, porque a la misma persona puede tocar a la vez una flauta con una mano (vemos que tiene tres agujeros) y un tambor, y les resulta muy llamativo, y a mí también.



Ilustración 20. Paloteo en el Bierzo. Fuente: Google imágenes.

También vemos otros instrumentos que se utilizan no sólo en el Bierzo, sino en toda la comunidad, como la dulzaina castellana y el tamboril. En relación a eso, buscamos danzas que puedan realizarse en más lugares que en nuestra comarca, y encontramos el paloteo. Esta danza percutida le parece muy interesante a uno de los alumnos, que tiene predilección por los instrumentos de percusión y su sueño es tocar la batería en un grupo de rock cuando sea mayor. Me pide que hable con su madre para apuntarle en alguno de estos grupos de paloteo, si los hay en algún pueblo que esté cerca.

Al interesarse tanto por este tipo de danza, proponemos realizar un “paloteo adaptado”, imitando el vídeo que hemos visto, pero en vez de utilizar palos, lo realizamos chocando nuestras palmas de las manos. Les gusta mucho poder bailar a la vez que hacen percusión y van cambiando de parejas, bailando todos con todos.

Para finalizar la sesión, realizamos la actividad que no pudimos hacer en la sesión anterior por falta de tiempo, sustituyendo el “twister musical” que estaba preparado para hoy.

Por el patio escondemos un objeto y se ofrece la alumna más pequeña para vendarse los ojos e intentar adivinarle, utilizando los sonidos de los instrumentos que tenemos como instrucciones (izquierda, derecha, adelante). El juego les encanta y me piden que yo participe. Aunque queda poco tiempo, hacemos una ronda más vendándome yo los ojos, y eso les pone muy contentos. Me piden que volvamos a jugar algún día más.



Ilustración 22. Realizando la actividad 3 (S6). Frío... ¡Caliente, que te quemas!

>> LUNES, 3 DE MAYO DE 2021 <<

SESIÓN 8. ¿Qué hemos aprendido?

Como siempre vienen ilusionados, pero en lo que me ven con una hoja y saben que estamos terminando, se piensan que es un examen y se quejan. Les digo que se tranquilicen, son unas preguntas muy fáciles y con las que repasaremos todo, indagando en nuestros conocimientos. Un alumno me pregunta: “¿y en qué se diferencia eso de un examen?”, a lo que contesto que vamos a hacerlo en un juego que tiene varias oportunidades, y que por supuesto no les voy a poner una nota según lo realicen.



Ilustración 23. Realizando la actividad 1 (S8). ¿Eso estará bien?

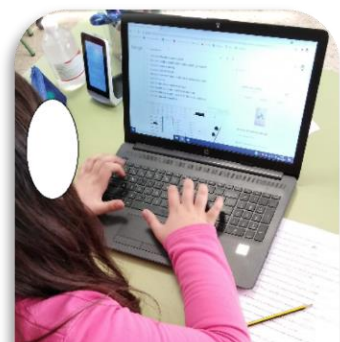


Ilustración 24. Investigando y comprobando las respuestas.

En la primera oportunidad tienen que intentar rellenar las frases sin ninguna ayuda, individualmente, y después investigar en el ordenador para averiguar los conceptos o elementos que no recuerden, utilizando el buscador de *Google*, vídeos, etc. Eso les hace mucha ilusión y les motiva a realizar la actividad, comprendiendo ya que no es un examen. Me siento satisfecho al observar que con la primera oportunidad saben rellenar la mayoría de las frases, y solo queda un alumno que tiene dificultad con dos frases. Los demás compañeros cuando terminan se sientan con él y le intentan ayudar para buscarlo en internet, sin decirle la respuesta. Comparan sus respuestas y ven que lo



Ilustración 25. Realizando la actividad 2 (S8). Pasapalabra musical.

han hecho todos prácticamente igual, y al no tener una calificación puesta como en los exámenes comunes, no se comparan para ver quien lo tiene mejor.

Cuando han terminado, les pregunto que si han visto o jugado alguna vez a *Pasapalabra*, y me explican que sí, lo veían en la televisión y que hay un tablero de este juego que han utilizado el curso pasado en la asignatura de Lengua, y que nos viene muy bien para la actividad. Como ya había visto, solo tenemos dos

tableros, así que los alumnos mayores proponen repartir esos dos para los alumnos más pequeños y utilizar dos fotocopias de “rosco” que yo he sacado los alumnos más mayores, y los alumnos pequeños les agradecen el gesto.

Les digo que vamos a hacer este juego, pero en la versión musical, para comprobar que somos unos “craks musicales”. Les entusiasma la idea y nos ponemos en marcha, y la actividad veo que se está alargando. Aunque son pocos niños, las letras del abecedario son muchas, por lo que el concurso va más lento de lo que pensaba. Pero como ellos están disfrutando, no quiero cortarles y terminamos la sesión sin hacer el bingo musical.



Ilustración 26. Realizando la actividad con el cartón casero.

>> **MARTES, 4 DE MAYO DE 2021** <<

SESIÓN FINAL. Reflexión final del proyecto

Terminamos el proyecto con una reflexión final, pidiéndoles que rellenen un cuestionario individual en el que expresen cómo se han sentido, lo que más les ha gustado, etc.

En líneas generales, les ha gustado mucho todo lo que hemos hecho, y tanto yo como ellos mismos, reconocen que han aprendido muchas cosas, y no sólo musicales, aunque nos encontremos en la asignatura de música.

Al principio se sienten cohibidos a la hora de responder las preguntas por miedo a que evalúe sus respuestas. Les digo que no, que estas preguntas son una ayuda para mi trabajo, pongan lo

que pongan, y que lo único que necesito es que se esfuercen en realizarlo y que sean sinceros respondiendo.

Los alumnos preguntan qué va a pasar con las actividades que les había dicho que íbamos a hacer y algún día no pudimos por falta de tiempo. Les explico que como hoy la realización del cuestionario nos llevará toda la sesión no podremos, pero que en las próximas sesiones (aunque no pueda entrar dentro de este proyecto) realizaremos esas actividades que nos hemos dejado por el camino, que en total son tres. Los alumnos se quedan contentos al conocer que esas actividades las van a realizar, porque tienen curiosidad de cómo eran.

ANEXO V. TRANSCRIPCIÓN DE LOS CUESTIONARIOS

Q1

1. ¿Te han gustado las sesiones que hemos realizado en Música?

Sí, porque eran divertidas y entretenidas, me lo he pasado muy bien y quería que se llegara durante toda la semana.

2. ¿Te han servido estas sesiones para tener nuevos conocimientos musicales?

Sí, he aprendido muchas cosas nuevas como instrumentos, signos y notas musicales. Con las cosas que veíamos podía ver lo que sabía y luego lo que aprendía.

3. ¿En cursos anteriores habíais trabajado así la música?

No, las clases eran mucho más aburridas. No hacíamos cosas en grupo ni nada de eso. La profesora nos explicaba las cosas y luego hacíamos lo que nos mandaba cada uno por su lado.

4. ¿Qué actividades te han gustado más y cuáles menos? ¿Cuáles te han hecho sentirte mejor? ¿Por qué?

Todas me han gustado porque eran divertidas y me lo pasaba bien con mis compañeros. La que me hizo sentir muy bien fue la de convertirnos en raperos y leer el manifiesto que nos pasó el profe rapeando como si fuéramos profesionales. Ese estilo me gusta mucho y nunca pensé que pudiera rapear.

5. ¿Qué te ha parecido que la música pueda trabajarse de diferentes formas?

Muy bien porque hacer música siempre igual es un rollo. Ojalá cuando vaya al instituto al año que viene sea así también y así puedo conocer mejor a mis nuevos compañeros y hacerme amigo suyo si trabajamos en grupo y eso.

6. ¿Te han permitido estas sesiones relacionarte o conocer más a tus compañeros?

Sí, porque aunque llevamos muchos años juntos siempre solemos hacer las tareas cada uno por su lado, o sea cada uno lo de su curso. Si trabajamos así es mucho mejor y nos hacemos más amigos.

7. ¿En qué actividades has colaborado más con tus compañeros? ¿Por qué?

El día que hicimos el mural de los compositores. Porque primero buscamos cosas en internet cada uno por su lado y luego lo juntamos todos haciendo un mural que nos quedó muy bonito. Me gustó porque nos dividimos el trabajo para hacer cosas todos a la vez y aprovechar el tiempo.

8. ¿Has notado la diferencia de edad con tus compañeros a la hora de realizar las actividades y sacarlas adelante?

No, porque todos teníamos que conseguir hacer las mismas cosas y nos ayudábamos entre nosotros para llegar a conseguirlo. Cuando hicimos los instrumentos cada uno hacía las cosas que mejor se le daban y entre todos lo conseguíamos. Yo cortaba las cosas porque soy el mayor y era el coordinador y Q4 decoraba las cosas porque la quedan las cosas muy chulas y se la da bien plástica.

9. ¿Crees que las actividades estaban bien adaptadas a los diferentes cursos del grupo?

Sí, porque no eran ni fáciles ni difíciles. Aunque yo sea el más mayor había cosas que Q4 sabía mejor y molaba porque nos ayudábamos. Mucho mejor que hacer cada uno lo suyo.

10. ¿Has conocido nuevas obras musicales y compositores de distintas culturas y épocas?

Sí. Todos me han gustado, pero el que más Ennio Morricone, porque con mi abuelo veo películas del oeste y sale su música y me ha gustado mucho conocer quién era ese señor porque solo sabía cómo eran las canciones.

11. ¿Crees que has desarrollado más tu creatividad?

Sí porque he hecho cosas que no sabía que podía hacerlas. Con la música no sabía que se podían hacer tantas cosas y que yo podía ser un investigador, un rapero, un albañil....

12. ¿Te ha gustado cómo ha llevado a cabo el profesor las sesiones y cómo han sido las actividades?

Sí porque han sido muy divertidas y nosotros hacíamos muchas cosas. Otros profesores nos explican cosas y nos mandan que hagamos ejercicios y nada más.

13. ¿Te gusta más que explique el profesor y vosotros hacéis lo que os pida o trabajar de esta manera? ¿Por qué?

Trabajar de esta manera porque así nosotros hacemos muchas cosas, por ejemplo investigando en el ordenador. Mejor aprender nosotros las cosas con los ordenadores que nos lo explique el profesor. Yo aprendo más si lo hago yo sólo.

14. ¿Qué cambios harías para mejorar estas sesiones de Música? (en la actuación del profesor, las actividades, los materiales...)

Me gustó mucho hacer la clase de música fuera del colegio, me gustaría hacerlo más veces. Porque así vemos todas las cosas que tenemos en el pueblo que me gustan mucho y mi abuelo dice que nosotros tenemos que usarlo que sino el pueblo acabará terminándose.

15. Algo interesante que quieras contarme sobre las sesiones

No sabía que en las clases de música podían usarse cosas de otras asignaturas como las matemáticas para los signos y los compases. Y también todo lo que tuvimos que leer y cantar del racismo con Lengua. Así se aprende mejor todo.

Q2

1. ¿Te han gustado las sesiones que hemos realizado en Música?

Sí, porque hemos hecho muchas cosas diferentes y he usado mucho el ordenador para ver cosas de música. El profe nos ha enseñado sitios buenos de internet para buscar cosas y escuchar canciones.

2. ¿Te han servido estas sesiones para tener nuevos conocimientos musicales?

Sí, he aprendido muchas cosas que yo no sabía y que se pueden hacer instrumentos con cualquier cosa que tengamos en el colegio o en casa.

3. ¿En cursos anteriores habíais trabajado así la música?

No, nos mandaban tareas solo porque la profesora usaba un libro. Explicaba las cosas y nos mandaba ejercicios. A veces escuchábamos canciones del disco para hacer los ejercicios.

4. ¿Qué actividades te han gustado más y cuáles menos? ¿Cuáles te han hecho sentirte mejor? ¿Por qué?

La que más me ha gustado ha sido Pasapalabra porque todos los días veo ese programa en la televisión. Si lo hemos hecho en clase seguro que puedo ir alguna vez al programa ese de verdad. Me he sentido muy bien cuando hicimos un baile como el paloteo que vimos en el ordenador, pero sin usar palos. Me gustan todos los instrumentos de percusión y hacerlo con las partes del cuerpo también.

5. ¿Qué te ha parecido que la música pueda trabajarse de diferentes formas?

Extraño, porque siempre lo hacíamos de la misma manera con la otra profesora. Pero así mola más. Cada día era diferente y al venir al cole no sabía cómo iba a ser la clase de música.

6. ¿Te han permitido estas sesiones relacionarte o conocer más a tus compañeros?

Sí, aunque les conozco desde siempre. No estaba acostumbrado a hacer trabajos en grupo. Si trabajamos todos juntos es mejor porque es como lo hacen en otros colegios que son muchos niños en el mismo curso.

7. ¿En qué actividades has colaborado más con tus compañeros? ¿Por qué?

Construyendo los instrumentos. Elegimos unas tarjetas para ver qué teníamos que hacer cada uno y luego nos pusimos a hacer cosas trabajando a la vez y luego usando los instrumentos todos juntos.

8. ¿Has notado la diferencia de edad con tus compañeros a la hora de realizar las actividades y sacarlas adelante?

No, porque hacíamos todo juntos no como en otras asignaturas que yo estoy dando una cosa, Q1 otra y así. Me ha gustado que nos ayudáramos para conseguir hacer todo lo que nos decía el profe.

9. ¿Crees que las actividades estaban bien adaptadas a los diferentes cursos del grupo?

Sí, porque en otras asignaturas Q1 da cosas que para mi son muy difíciles. Aquí lo podíamos hacer todos.

10. ¿Has conocido nuevas obras musicales y compositores de distintas culturas y épocas?

Sí el que más me ha gustado ha sido Chuck Berry porque empezó el Rock ad Roll y yo quiero tocar la batería en un grupo de rock. Me gustó hacer un mural entre todos para ver los grandes compositores. Otros años nos explicaban a Mozart y esos y nos ponían alguna canción suya y ya.

11. ¿Crees que has desarrollado más tu creatividad?

Sí, porque a mi me gusta mucho dibujar y en el mural de los compositores pegamos imágenes, escribimos cosas y el título quedó muy chulo con plastilina. También cuando rapeamos fui como un artista de esos de la tele.

12. ¿Te ha gustado cómo ha llevado a cabo el profesor las sesiones y cómo han sido las actividades?

Sí porque no explicaba mucho y nos dejaba usar el ordenador para aprender.

13. ¿Te gusta más que explique el profesor y vosotros hacéis lo que os pida o trabajar de esta manera? ¿Por qué?

Me gusta más así. Veíamos nosotros las cosas que sabíamos de música de otros años y luego lo que aprendíamos. Me divierto más aprendiendo cosas nuevas yo que si me lo explican.

14. ¿Qué cambios harías para mejorar estas sesiones de Música? (en la actuación del profesor, las actividades, los materiales...)

No cambiaría nada, así me ha gustado mucho.

15. Algo interesante que quieras contarme sobre las sesiones

Me puse muy triste cuando hicimos lo del racismo porque me di cuenta que he sido racista. Pero he aprendido que todos somos iguales al ver la letra de la canción. Las canciones pensaba que solo eran música pero es muy importante lo que dicen y nunca me había dado cuenta.

Q3

1. ¿Te han gustado las sesiones que hemos realizado en Música?

Sí, porque me lo he pasado muy bien aprendiendo música. Me gustaría que fueran todas las asignaturas así siendo porque nosotros trabajamos mucho mejor.

2. ¿Te han servido estas sesiones para tener nuevos conocimientos musicales?

Sí, he aprendido compositores y canciones nuevas. El primer día del experimento hicimos una tabla que ponía veo, pienso y me pregunto y con eso pudimos ver las cosas que sabíamos de música al empezar.

3. ¿En cursos anteriores habíais trabajado así la música?

No, otros años hacíamos las cosas que nos iba diciendo la profesora. Ahora era muy diferente porque nosotros teníamos que pensar qué cosas hacer para conseguir lo que se nos pedía, nadie nos lo daba hecho como antes.

4. ¿Qué actividades te han gustado más y cuáles menos? ¿Cuáles te han hecho sentirte mejor? ¿Por qué?

La que más me gustó fue la del mercado medieval. Éramos comerciantes y compradores y teníamos que hacer un trueque para conseguir las figuras era muy divertido. Me sentía muy contento porque me gusta mucho la historia y la Edad Media y las matemáticas. Si se mezcla todo con la música es superdivertido.

5. ¿Qué te ha parecido que la música pueda trabajarse de diferentes formas?

Me ha parecido que es muy guay porque siempre de la misma forma aburre. Cuando hicimos lo del rap, si solo hubiéramos escuchado la canción en clase como hacíamos con la otra profesora no nos hubiéramos enterado de casi nada. Pero como nos mandó el profe tener que escucharla en casa solos y luego verla en clase todos juntos nos enteramos mucho mejor de todo lo que decía del racismo. Y así sabemos mejor que todos somos iguales y que no se puede ser racista.

6. ¿Te han permitido estas sesiones relacionarte o conocer más a tus compañeros?

Sí, en estas clases nos hemos puesto de acuerdo para hacer las cosas. Hemos tocado juntos los instrumentos teniendo que tocar a la vez y al principio iba cada uno a su bola, pero luego parecíamos un grupo de música como los de la tele.

7. ¿En qué actividades has colaborado más con tus compañeros? ¿Por qué?

Tocando los instrumentos un montón. Es que en los grupos como no se hagan las cosas bien juntos sale todo muy mal. Teníamos que ponernos de acuerdo y cada vez cogíamos unos instrumentos para que todos tocáramos todo y así éramos todos iguales.

8. ¿Has notado la diferencia de edad con tus compañeros a la hora de realizar las actividades y sacarlas adelante?

En el primer día se notaba que Q1 sabía mucho porque era el más mayor pero nos quedamos alucinados cuando Q4 empezó a unir los compases y decir lo que significaban muchos símbolos que nosotros no teníamos ni idea.

9. ¿Crees que las actividades estaban bien adaptadas a los diferentes cursos del grupo?

Sí, porque hemos podido trabajar todos juntos. En lengua, mate y esas estamos todos separados porque cada uno tenemos un libro. Pero todas las cosas que hemos hecho en el experimento las hemos podido hacer juntos y me ha gustado mucho.

10. ¿Has conocido nuevas obras musicales y compositores de distintas culturas y épocas?

Hemos visto autores muy importantes de la música pero lo que más me ha gustado es ver la cultura y el pasado de este pueblo y de la zona. Mi abuelo y mi tío me contaron muchas cosas de las fiestas que se hacían aquí y lo importante que era la música. Me dijeron que sin música no podía haber fiestas y que se lo pasaban muy bien. A ver si termina la pandemia y puede haber otra vez fiestas para ver los instrumentos que me han contado.

11. ¿Crees que has desarrollado más tu creatividad?

Sí, porque en estas clases teníamos que pensar mucho con mucha imaginación para conseguir lo que nos pedía el profe juntos. Como en el mercado medieval que nos convertimos en músicos del rey y dimos un concierto después del mercado.

12. ¿Te ha gustado cómo ha llevado a cabo el profesor las sesiones y cómo han sido las actividades?

Sí porque no nos daba las cosas hechas y nosotros nos teníamos que buscar la vida para conseguir todo. Así es más divertido si el profe nos deja hacer las cosas y nos ponemos de acuerdo entre todos para conseguir los juegos.

13. ¿Te gusta más que explique el profesor y vosotros hacéis lo que os pida o trabajar de esta manera? ¿Por qué?

Así es más guay, se me pasaban las clases volando porque así era más entretenido aprender por nuestra cuenta. El profe nos ayudaba cuando le llamábamos pero no mandaba todo el rato como los otros.

14. ¿Qué cambios harías para mejorar estas sesiones de Música? (en la actuación del profesor, las actividades, los materiales...)

Me gustó mucho cuando participaste en las actividades como en la de vendarnos los ojos y que encontrar el objeto escondido, es muy divertido cuando juegas con nosotros.

15. Algo interesante que quieras contarme sobre las sesiones

Moló un montón el día que salimos por el pueblo, me gustó que lo conocieras y ver cómo sonaban las cosas con los instrumentos y todas las cosas que nos íbamos encontrando. Me dijo mi abuela que teníamos que enseñar las cosas que se hacían en el pueblo a todo el mundo y pienso que es un pueblo muy bonito.

Q4

1. ¿Te han gustado las sesiones que hemos realizado en Música?

Sí, era muy divertido, aprendimos de forma entretenida y ayudaba al profesor a veces. Me ha gustado trabajar todos juntos.

2. ¿Te han servido estas sesiones para tener nuevos conocimientos musicales?

Sí, ahora sé muchas más cosas de música y trabajamos con cosas nuevas, y en sitios diferentes.

3. ¿En cursos anteriores habíais trabajado así la música?

No, solo dábamos teoría y hacíamos las tareas que nos mandaba la profesora. Pero no hacíamos ni juegos, ni utilizábamos el ordenador para aprender nosotros solos ni cosas así.

4. ¿Qué actividades te han gustado más y cuáles menos? ¿Cuáles te han hecho sentirte mejor? ¿Por qué?

Todas me han gustado mucho menos la del rap, me daba mucha vergüenza. Aprendí mucho con la letra de la canción y del papel que nos diste, pero me costaba rapear como a los demás. La de buscar el objeto con los ojos tapados me encantó porque jugaste con nosotros y no me daba vergüenza.

5. ¿Qué te ha parecido que la música pueda trabajarse de diferentes formas?

Muy divertido y me gusta hacer cosas nuevas porque hacerlo siempre igual aburre. Moló mucho utilizar los instrumentos de diferentes maneras: cuando fuimos los músicos después del mercado, cuando tocamos por la naturaleza...

6. ¿Te han permitido estas sesiones relacionarte o conocer más a tus compañeros?

Sí porque aunque en algunas actividades hagamos más cosas juntos que en otras al final nos hemos hecho más amigos porque nos hemos puesto de acuerdo para hacer todo. Ahora tenemos más confianza y he perdido la vergüenza después de todas estas clases.

7. ¿En qué actividades has colaborado más con tus compañeros? ¿Por qué?

En prácticamente todas. Si no trabajábamos juntos no lo podíamos conseguir. Al principio era como una obligación pero luego nos salía solo hacerlo juntos y nos organizábamos muy bien como si fuéramos un equipo de fútbol.

8. ¿Has notado la diferencia de edad con tus compañeros a la hora de realizar las actividades y sacarlas adelante?

No, porque hacíamos lo mismo todos aunque estemos en cursos distintos. Me pone muy contenta poder hacer lo mismo que Q1 siendo yo la más pequeña. Podíamos trabajar así en todas las asignaturas.

9. ¿Crees que las actividades estaban bien adaptadas a los diferentes cursos del grupo?

Sí, porque no eran fáciles ni difíciles era nivel intermedio y así yo he podido hacer todo con ellos. Seguro que si viniera alguien a vernos al colegio como hacíamos música no notaba la diferencia de en qué curso estamos cada uno.

10. ¿Has conocido nuevas obras musicales y compositores de distintas culturas y épocas?

Sí, los que más me han gustado han sido Vivaldi y Beethoven porque sus obras gustan mucho. Las obras más importantes las había escuchado otras veces pero no sabía quién era el autor ni en qué época las hicieron. Ahora he relacionado esos autores con las obras.

11. ¿Crees que has desarrollado más tu creatividad?

Sí, con todas las actividades, porque al no darnos el profesor todo hecho teníamos que pensar mucho entre todos para conseguir las cosas. Cuando salimos con los instrumentos teníamos que

pensar en los sonidos que se oían en el ambiente y como juntarlos con los instrumentos y nuestro cuerpo.

12. ¿Te ha gustado cómo ha llevado a cabo el profesor las sesiones y cómo han sido las actividades?

Sí, porque es nuevo, divertido y gracioso. He aprendido muchas cosas musicales pero de otras asignaturas también, y a trabajar en equipo con los demás.

13. ¿Te gusta más que explique el profesor y vosotros hacéis lo que os pida o trabajar de esta manera? ¿Por qué?

De esta manera. Nosotros lo hacíamos solos no nos mandaba él todo el rato como con otras asignaturas. Es mucho más divertido así.

14. ¿Qué cambios harías para mejorar estas sesiones de Música? (en la actuación del profesor, las actividades, los materiales...)

Que el profe jugara más veces y utilizar instrumentos distintos. Eran los instrumentos del cole de siempre, aunque con las cosas de la naturaleza todo sonaba diferente.

15. Algo interesante que quieras contarme sobre las sesiones

Hemos conocido muchas cosas nuevas y hemos escuchado muchas canciones. Además no sabía que las canciones se podían acompañar con los sonidos del cuerpo, no solo con los instrumentos. He aprendido que nuestro cuerpo puede ser un instrumento.

ANEXO VI. TRANSCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS

Primer entrevistado: P-IN

1. En tu manera de dar clase, ¿trabajas por competencias con los alumnos o utilizas metodologías más tradicionales?

No, la verdad es que no utilizo las competencias en mis clases, seguimos el libro de texto. Bueno, en mi caso al ser la asignatura de inglés utilizamos dos, uno más teórico y otro más enfocado a realizar los ejercicios. Sí que es verdad que la edición de estos libros es bastante nueva y por tanto está enfocada a trabajar las competencias, pero no sé muy bien hasta qué punto lo hacemos.

2. ¿Cómo crees que se podrían trabajar las competencias desde la metodología que utilizas?

Pues creo que, desde la metodología del libro de texto, si solamente se utiliza este recurso, es complicado. Pero sí es cierto que conozco a muchos profesores que combinan otros recursos con el libro, y eso hace que se puedan trabajar las competencias con los alumnos, como por ejemplo la del sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor, si realizas trabajos en grupo.

3. Desde tu perspectiva ¿cuáles son los beneficios que podrían producirse en los aprendizajes de los alumnos al trabajar por competencias en un aula unitaria como la nuestra?

La verdad es que imagino que el hecho de tener tan poquitos alumnos hace que se puedan desarrollar mejor las competencias y que se formen los niños mucho mejor. Si se trabajan las competencias, que son comunes para todos los niveles, en alumnos de distintas edades creo que puede conseguirse un aprendizaje más global y menos parcelado.

4. ¿Qué actitudes crees que mostrarían los alumnos ante actividades competenciales?

Yo creo que estos alumnos se mostrarían más participativos y motivados, ya que se les nota que están bastante hartos de trabajar ellos solos, individualmente, y trabajar de esa manera les haría trabajar en grupo, con los mismos centros de interés... Más divertido para ellos.

5. ¿Opinas que los alumnos desarrollarían más su creatividad con ese tipo de actividades?

Imagino que sí, aquí creo que tenemos niños muy creativos pero que al trabajar de manera tradicional no lo explotan. Especialmente la niña más pequeña suele tener ideas brillantes, y desarrollaría más sus todas sus capacidades. Se la nota aburrída con el libro.

6. ¿Crees que serían conscientes de ello?

Pues en el caso de esta niña creo que sí, pero en otros casos no lo veo. Alguno de estos niños hace lo que le mandas y por obligación, por lo menos en mi asignatura. Así que si desarrollara su creatividad no se daría cuenta, pensaría que está bien hecho lo que le has mandado y punto.

7. ¿En qué actividades de tu área crees que podría fomentarse en mayor medida el trabajo en equipo y la participación activa de los alumnos?

En mi caso creo que lo tengo un poco complicado, ya que la diferenciación de edades tiene más repercusión en esta asignatura, con un segundo idioma. No podemos hacer un trabajo en equipo sobre los condicionales en inglés si ese contenido solo le tiene que desarrollar el alumno de 6º según el currículo. Pero bueno, imagino que se podría hacer algún tipo de actividad trabajando conceptos que tengan asimilados todos, aunque habría que diseñarlo bien para que el alumno más mayor no se aburra ni la más pequeña se quede atrás.

8. ¿Piensas que el desarrollo de estas actividades influiría en este tipo de aulas multinivel?

Sí, aunque te haya dicho que en mi asignatura puede ser algo complicado, para otras asignaturas sí que sería una buena forma de que los alumnos desarrollaran más sus capacidades, y que se mejoraran las relaciones interpersonales, a pesar de ser pocos niños.

9. ¿Crees que la diferenciación de edades en estas aulas puede influir en el trabajo comprensivo competencial si lo realizaras al trabajar en grupo?

Como te he dicho antes, sí que creo que puede influir, pero positivamente. Estos alumnos son conscientes de esa diferenciación de edad y se ayudan unos a otros, así que sería más fácil trabajar por competencias.

10. ¿Cómo podría contribuir el trabajo competencial en la conciencia crítica de los alumnos hacia elementos y contenidos de tu asignatura?

Pues creo que sí que influiría, valorando más los contenidos que veríamos e incluso otros aspectos menos conceptuales y más vivenciales, como la cultura en el caso de mi asignatura.

Si ellos participan más que con la metodología del libro de texto pienso que podrían ser más críticos y menos mecánicos con la asignatura.

11. ¿Piensas que valorarían más sus aprendizajes con este enfoque competencial?

En algunos casos creo que sí, porque ellos serían más conscientes de lo que ya saben para relacionarlo con lo nuevo que van aprendiendo. Si se trabajan las capacidades conjuntamente y no por cursos ellos irán comparando lo que saben y lo que aprenden con sus compañeros más pequeños o más mayores.

Segundo entrevistado: P-SN

1. En tu manera de dar clase, ¿trabajas por competencias con los alumnos o utilizas metodologías más tradicionales?

Sí, llevo varios años haciendo mis programaciones de aula siguiendo las competencias clave, y me voy construyendo mis materiales en torno a ellas, sin usar libro de texto.

2. ¿De qué manera integras el trabajo por competencias desde tu área?

Pues a ver, yo doy Naturales y Sociales. Principalmente busco actividades en las que trabajen en grupo y que tengan que ponerse de acuerdo para resolver los problemas que les planteo. Esto les motiva mucho para aprender y querer aprender cosas nuevas, teniendo en cuenta lo que ya saben de otros cursos. En Naturales cuando hace bueno salimos a la naturaleza, aprovechando que la tenemos a un paso, y disfrutan mucho y se sienten orgullosos de lo que tienen en el pueblo.

3. ¿Has comprobado algunos beneficios en el aprendizaje de los alumnos cuando se desarrollan actividades competenciales en un aula unitaria como es la nuestra?

Sí, yo creo que trabajar por competencias tiene muchos beneficios, pero en un aula así muchos más. Al ser de varios niveles trabajamos en grupo y son conscientes de las necesidades de los demás para ayudarse y conseguirlo entre todos. Creo que trabajar por competencias les hace ser más solidarios y el aprendizaje es mucho más significativo que si parcelamos los contenidos de las asignaturas.

4. ¿Qué actitudes muestran los alumnos ante ese tipo de actividades competenciales?

La verdad es que les veo muy motivados, en comparación con otras asignaturas que me dicen que utilizan el libro de texto. Cada día trabajan de una forma y valoran más lo que aprenden. Ellos comprueban de primera mano que en sociales y naturales también se trabaja la lengua a la hora de leer los textos, o comunicarse con sus compañeros, por ejemplo, o que a la hora de ver las épocas de la historia de la humanidad aparecen muchos elementos de la cultura, el arte, la música... Ven que todo está relacionado.

5. ¿Crees que los alumnos desarrollan más su creatividad con estas actividades?

Yo creo que sí, porque ya no se les da todo hecho como con los libros, por así decirlo. Ellos son los que tienen que pensar estrategias para resolver las tareas que les mandamos, utilizando elementos de matemáticas, de música, de lengua... De lo que sea. Por eso creo que desarrollamos mejor las capacidades que tienen los niños, osea que es la mejor forma de que se desarrollen de forma integral. Al fin y al cabo, es lo que se nos pide a los maestros, que contribuyamos a esa formación integral.

6. ¿Piensas que son conscientes de ello?

Yo creo que sí, porque al fin y al cabo los niños comparan con otras asignaturas. Y si con otros profesores no trabajan así se sentirán más atados y será más aburrido para ellos. Al trabajar así les damos más libertad, aprenden de manera más espontánea y esos aprendizajes se quedan mejor en ellos, es mucho más significativo si tienen que ser creativos para conseguir llegar a los que el maestro les propone.

7. ¿En qué actividades de tu área crees que se fomenta en mayor medida el trabajo en equipo y la participación activa de los alumnos?

Pues sinceramente creo que cuando salimos fuera del aula es donde más aprenden y cuando más se ponen de acuerdo para las tareas. Se sienten muy motivados al salir del aula en el que pasan tanto tiempo y en el que creo que se sienten un poco atados. Así también pueden ver, tocar, sentir las cosas, que es muy diferente a explicarles algo de Naturales de forma teórica. También les encanta cuando investigamos en el ordenador y aprenden por ellos mismos, mucho más que si un profesor les explica algo.

8. ¿Opinas que la implementación de estas actividades influye en este tipo de aulas multinivel?

Sí creo que es la mejor forma de llevar a cabo nuestras clases en este aula tan peculiar. Siendo tan pocos niños, no tiene sentido que trabajen de forma individual, cada uno con su libro. Al fin y al cabo en 4º, 5º y 6º se comparten muchos contenidos, aunque se profundice más en 6º que en 4º. Al tratarlo todo globalmente los niños se sienten integrados en los aprendizajes, y no se divide lo que está estudiando uno con lo que está dando el otro, y así.

9. ¿Crees que la horquilla de edad variable de estas aulas puede influir en el trabajo comprensivo competencial cuando trabajamos en grupo?

Yo creo que sí que viene bien. Trabajar de esta manera les motiva a ayudarse, a comprender lo que piensa y como piensa el de al lado, y a decidir entre todos cómo hacer las cosas. Pienso que las diferencias de edad entre los niños benefician en esta forma de trabajar, aunque otros profesores piensen que es más complicado.

10. ¿Cómo contribuye este trabajo competencial en la conciencia crítica de los alumnos hacia elementos y contenidos de tu asignatura?

Pues muy positivamente, la verdad. Si tratamos los contenidos de manera vivencial los aprendizajes son significativos y se motivan para seguir aprendiendo. Valoran más su entorno, su pueblo y las cosas que tienen y que en otros coles no lo tienen.

11. ¿Crees que valoran más sus aprendizajes con este enfoque competencial?

Estoy segura de que sí. Ellos mismos ven que todas las asignaturas están relacionadas, que no es que haya un libro de mate, otro de lengua, otro de Naturales y así, todos diferentes y en los que se trabaja una cosa diferente. Esta forma de trabajar les hace también ser más autónomos, a pesar de trabajar mucho de manera grupal, con lo que desarrollamos la competencia de aprender a aprender y la de la iniciativa, que para mi son fundamentales en su desarrollo.

Tercer entrevistado: P-RV

1. En tu manera de dar clase, ¿trabajas por competencias con los alumnos o utilizas metodologías más tradicionales?

No, sigo un libro de texto y fichas.

2. ¿Cómo crees que se podrían trabajar las competencias desde la metodología que utilizas?

Comprando libros de texto competenciales. Si las familias se han gastado dinero en un libro tendremos que usarlo.

3. Desde tu perspectiva ¿cuáles son los beneficios que podrían producirse en los aprendizajes de los alumnos al trabajar por competencias en un aula unitaria como la nuestra?

Adquirirían aprendizajes globalizados ya que establecerían conexiones entre las diferentes asignaturas, siendo así todas igual de importantes y necesarias.

4. ¿Qué actitudes crees que mostrarían los alumnos ante actividades competenciales?

Se sentirían sorprendidos y extrañados al estar acostumbrados a utilizar el libro de texto siempre.

5. ¿Opinas que los alumnos desarrollarían más su creatividad con ese tipo de actividades?

Supongo que sí, porque las actividades del libro son muy mecánicas y guiadas.

6. ¿Crees que serían conscientes de ello?

Creo que el cambio sería muy importante, que es casi como pasar de la copia a la escritura libre. Y, además, contenidos que no hayan quedado del todo claros con este trabajo competencial pueden repasarse o reforzarse.

7. ¿En qué actividades de tu área crees que podría fomentarse en mayor medida el trabajo en equipo y la participación activa de los alumnos?

En investigar las características de la religión, decir las virtudes de mis compañeros, actividades de navidad, semana santa o fechas señaladas y en mejorar el clima del aula.

8. ¿Piensas que el desarrollo de estas actividades influiría en este tipo de aulas multinivel?

Sí, porque trabajar en este contexto es difícil, pero a la vez gratificante. Los contenidos se pueden adaptar a los alumnos y a sus diferentes capacidades.

9. ¿Crees que la diferenciación de edades en estas aulas puede influir en el trabajo comprensivo competencial si lo realizaras al trabajar en grupo?

Creo que sí, porque los alumnos tienen niveles, capacidades, conocimientos e intereses diferentes.

10. ¿Cómo podría contribuir el trabajo competencial en la conciencia crítica de los alumnos hacia elementos y contenidos de tu asignatura?

No lo tengo del todo claro. Las competencias son un elemento que se ha incluido en el currículo y en mi caso mi formación sobre cómo trabajar así es muy escasa.

11. ¿Piensas que valorarían más sus aprendizajes con este enfoque competencial?

Sí, creo que serían aprendizajes transversales adquiridos a través de la indagación y la curiosidad, y no la memorización de lo que dice el libro.

Cuarto entrevistado: P-EF

1. En tu manera de dar clase, ¿trabajas por competencias con los alumnos o utilizas metodologías más tradicionales?

Sí, utilizo el trabajo por competencias de forma adaptada a la Educación Física, que me imagino que luego me preguntarás por ello.

2. ¿De qué manera integras el trabajo por competencias desde tu área?

Yo creo que Educación Física tiene la suerte de ser en sí misma una asignatura competencial. En mis clases no se repiten gestos técnicos hasta mecanizarlos, sino que se desarrolla una conciencia crítica en el alumnado con ellos. Te explico: en la unidad didáctica de juegos del mundo, por ejemplo, pido a los alumnos que investiguen curiosidades sobre el continente que vayamos a trabajar. Solo con eso ya se desarrollan las competencias 1, 3, 4, 6 y 7. Además, durante los propios juegos se desarrollan contenidos motrices (competencia 2), normas y socialización (competencia 5) y diseño y desarrollo de estrategias (competencia 6).

Pienso que en Educación Física no tenemos que crear expertos en un deporte, sino aumentar el bagaje motor del alumnado y colaborar en su desarrollo integral. Para lo que las competencias son idóneas.

3. ¿Has comprobado algunos beneficios en el aprendizaje de los alumnos cuando se desarrollan actividades competenciales en un aula unitaria como es la nuestra?

Mi manera de trabajar siempre ha sido la misma. No busco que los alumnos sean “maquinas” expertas en realizar gestos perfectos, sino que el trabajar mediante juegos y actividades lúdicas hace que los alumnos mediante el cuerpo y el movimiento se desarrollen cognitiva, afectiva y socialmente.

En lo referido al aula unitaria, unos alumnos aprenden de otros y los más mayores pueden enseñar a los menores y los pequeños familiarizarse con contenidos más complejos. Porque no desarrollas el currículo de un curso lineal, sino que se realizan adaptaciones por curso.

4. ¿Qué actitudes muestran los alumnos ante ese tipo de actividades competenciales?

En un primer momento, muchos alumnos no entienden que en Educación Física haya tareas o actividades que no sean solo “correr”. Pero al final se dan cuenta que todo está interconectado.

5. ¿Crees que los alumnos desarrollan más su creatividad con estas actividades?

Claramente sí, porque no es lo mismo decirles qué hacer sin ninguna lógica y sentido que presentarles el objetivo de una actividad y que ellos en grupo discutan cómo resolverlo. Aunque es verdad que puede llevarte más tiempo que lo consigan que tú diciéndolo directamente, pero es en el proceso donde verdaderamente aprenden.

6. ¿Piensas que son conscientes de ello?

Sí, pero me ayudan mucho las paradas de reflexión-acción para encauzar ese aprendizaje.

7. ¿En qué actividades de tu área crees que se fomenta en mayor medida el trabajo en equipo y la participación activa de los alumnos?

En Educación Física tenemos la suerte de trabajar prácticamente siempre todos juntos o en parejas, lo cual implica que aprendan a respetar normas, a escuchar al otro, etc. y se producen sinergias entre los aprendizajes, y más en este tipo de aulas.

8. ¿Opinas que la implementación de estas actividades influye en este tipo de aulas multinivel?

Sí, son tan pocos alumnos que al final parecen una familia, en la que unos aprenden de otros.

9. ¿Crees que la horquilla de edad variable de estas aulas puede influir en el trabajo comprensivo competencial cuando trabajamos en grupo?

Sí, los contenidos que te marca el currículum no son los mismos para las diferentes edades. Hay que analizar el nivel de cada alumno, hacerles saber sus potencialidades y proponer actividades que sean retos adecuados para cada uno de ellos. No le puedes exigir lo mismo a un niño de 6 años que de 12, pero sí pueden trabajar juntos.

10. ¿Cómo contribuye este trabajo competencial en la conciencia crítica de los alumnos hacia elementos y contenidos de tu asignatura?

Los alumnos reflexionan sobre las estrategias del juego, el respeto a las normas y pueden expresar libremente su opinión. Hay alumnos muy competitivos a los que hay que enseñarles a perder, en mis clases las asambleas prácticamente son debates sobre lo ocurrido.

11. ¿Crees que valoran más sus aprendizajes con este enfoque competencial?

No sé si lo valorarán más, porque algunos solo piensan en jugar al fútbol, por ejemplo. Pero sí creo que los aprendizajes que se llevan son de calidad y de carácter interdisciplinar, y que pueden aplicar en su vida diaria. Tenemos que desechar la idea de que el maestro sea el experto, tiene que ser el guía para hacer al niño experto.