



Universidad de Valladolid



**PROGRAMA DE DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN
TRANSDISCIPLINAR EN EDUCACIÓN**

TESIS DOCTORAL:

**La ópera como vehículo de aprendizaje para el
desarrollo de habilidades para la vida y la
formación de la ciudadanía: un estudio de caso
en la Ciudad de México**

Presentada por Rosa M^a Soliveres Buigues
para optar al grado de
Doctora por la Universidad de Valladolid

Dirigida por:
Dra. Andrea Giraldez-Hayes
Dr. José Luis Parejo

Segovia, junio de 2021

En coherencia con el valor de la igualdad de género asumida por la Universidad de Valladolid, todas las denominaciones que en este trabajo se efectúan en género masculino, cuando no hayan sido sustituidos por términos genéricos, se entenderán hechas indistintamente en género femenino.

DEDICATORIA

Al Instituto Luis Vives de la Ciudad de México por creer en esta investigación.

A Pedro Sarmiento, *in memoriam*.

A LÓVA

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis es resultado de un trabajo en el que han colaborado muchas personas. Todas y cada una de ellas han aportado, en mayor o menor medida, un cachito de vida. Resulta muy difícil agradecer tantas colaboraciones en un espacio tan reducido, además del temor que provoca dejar a alguien fuera de estas líneas. A todos los que aparecen aquí, muchas gracias y a quienes involuntariamente olvidé mencionar, mi mayor agradecimiento por su conocimiento y por el tiempo dedicado.

Empiezo con mis directores de tesis. A Andrea, compañera de aventuras desde hace ya un rato, porque jamás pensé que veríamos cumplido el sueño de realizar una investigación sobre esa LÓVA que tanto queremos. Muchas gracias, Andrea, por cuantas retroalimentaciones has aportado a este trabajo. Tu conocimiento y sabiduría han sido un ejemplo a seguir a lo largo de todo este trayecto. Gracias José Luis porque decidiste sumarte al equipo para convertirte en agente imprescindible del sueño de dar voz a la educación para la ciudadanía a través de la música. Gracias por tu empeño en que lograra ver los alcances que tenía este trabajo. Sé que no fui una doctoranda sencilla y que tenías que luchar con años de experiencia. No existe mayor gratitud por todas las horas, correcciones, comentarios, guía, críticas y halagos que ambos han dedicado a este trabajo. Espero que este sea solo un inicio que sirva para futuras aventuras y colaboraciones. A lo largo del camino por el que ustedes me han llevado he podido conocer a otros y otras colegas que se han convertido en grandes amistades. Gracias por todos los lazos que hemos podido estrechar. Gracias al Laboratorio Pedagógico de la Universidad de Granada (PedaLAB-UGR) por el acompañamiento en esta etapa que nos ha tocado vivir como docentes. El camino es siempre más ligero si te sientes acompañada por grandes profesionales de la educación. Gracias ICUFOP, y, en especial, a su IP, la Dra. Almudena Ocaña. Es un orgullo para mí formar parte de ese gran grupo de investigación. Espero mostrar mi gratitud con el trabajo.

Gracias Roberto Kolb por todas tus enseñanzas y, sobre todo, por haberme mostrado que nunca es tarde para cumplir sueños. El paso por la Facultad de Música bajo tu tutela me dejó una particular manera de entender la investigación y la escritura académica. Gracias.

No quiero dejar para el final a mi querida y primera compañía infantil de ópera «La hoja del árbol». Gracias a Bruno, Karumi, Bruno, Aina, Hannah, Aura, Estíbaliz, Ana Lucía, Marcelo, Luna, Anna Sofía, Valentina, Sofía, Paris, Ilai, Ale, Max, Juan y Dido por ser mis pequeños maestros y maestras durante el año escolar que vio nacer a LÓVA en Latinoamérica. De ustedes aprendí mucho pero, sobre todo, que con emoción se puede lograr aquello que deseamos sumando a las personas desde el cariño y la responsabilidad. Mi más sincero agradecimiento a las familias que acompañaron a sus hijos durante todo el proceso siendo partícipes de su ilusión y motivación.

A Pati y a María, a quienes LÓVA y el entusiasmo de «La hoja del árbol» consiguieron contagiar y hacer partícipes del proyecto y de todos aquellos avances que el grupo iba logrando. Al Instituto Luis Vives y a Mari Carmen por haber creído desde el principio en todas mis locuras, especialmente por haber confiado en todos y cada uno de los proyectos que le propuse. A la Mtra. Gally por todo su apoyo e incansable búsqueda por la innovación y renovación pedagógica. Gracias Mtra. por tener tan claro que las artes, en especial la música, son parte de la formación integral de nuestro alumnado.

A la compañía de ópera «Kimuak», mi compañía con la que en tan solo una semana logramos unirnos en la búsqueda de una educación diferente con infinitas posibilidades para el desarrollo de nuestros niños. Compartimos momentos especiales e inquietudes tan similares que ese breve tiempo bastó para sentir que nos conocíamos de toda la vida. Gracias, Mary Ruth, Peter Hoyle y Miguel Gil. Y gracias Pedro Sarmiento que, como bien nos dijiste en tu despedida, espero estés tocando el piano a cuatro manos con Peter allá donde sea que los dos estén.

También quiero expresar mi último agradecimiento a mi familia por su apoyo durante esta travesía que empezó en septiembre de 2017. Especialmente gracias a Julia y Valeria por el tiempo robado a nuestra cotidianeidad, durante las vacaciones, cuando me necesitaban y cuando no. Agradezco infinitamente toda su sabiduría y la fortuna de saber que forman parte

de esta gran institución que es el Vives, puesto que han tenido la oportunidad de tener su formación básica en esa escuela que les deja aprendizajes, amistad y la pertenencia a una gran comunidad. A José Luis, mi esposo, no tengo palabras para agradecer todos los desvelos, el cariño, su sabiduría, su modo de ver y entender la música o la vida que, en nuestra casa, es la misma cosa. Gracias por las muchas lecturas de este trabajo desde su inicio, por las discusiones y las recomendaciones. Mi eterna gratitud y respeto para ti, siempre. ¡Te quiero!

ÍNDICE DE CONTENIDOS

AGRADECIMIENTOS	2
RESUMEN	1
ABSTRACT	3
INTRODUCTION	5
Scientific and social relevance of the research	18
Structure of the thesis	25
INTRODUCCIÓN	30
Relevancia científica y social de la investigación	43
Estructura de la tesis	50
CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO	57
INTRODUCCIÓN	57
1.1. LA MÚSICA COMO MEDIACIÓN EDUCATIVA	61
Introducción	61
1.1.1 Beneficios de la Música a nivel formativo	62
1.1.2 El impacto de Música en el desarrollo competencial	65
Recapitulación	71
1.2. EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES PARA LA VIDA	73
Introducción	73
1.2.1 Optimismo	77
1.2.2 Autoconocimiento.....	79
1.2.3 Empatía	80
1.2.4 Escucha activa.....	82
1.2.5 Adaptabilidad.....	86
1.2.6 Resiliencia.....	88
1.2.7 Pensamiento crítico y creativo	89

1.2.8	Integridad	92
1.2.9	Proactividad	93
	Recapitulación	95
1.3	LA CONSTRUCCIÓN DE UNA CIUDADANÍA GLOBAL BAJO LA MEDIACIÓN DE LA MÚSICA.....	97
	Introducción	97
1.3.1	Aprender a vivir juntos en la escuela.....	98
1.3.2	Los valores para una ciudadanía global	99
1.3.3	La construcción de la ciudadanía global.....	101
1.3.4	Ciudadanía cultural	103
1.3.5	La educación de la ciudadanía en México	106
1.3.6	Ciudadanía artística.....	109
	Recapitulación	118
1.4	EL MÉTODO POR PROYECTOS: UN PILAR PARA EL APRENDIZAJE ACTIVO	120
	Introducción	120
1.4.1	El aprendizaje basado en proyectos (ABP) como instrumento para favorecer el aprendizaje integral.....	122
1.4.3	El aprendizaje cooperativo como elemento central del ABP	138
1.4.4	Aprendizaje interdisciplinar: una vía para el aprendizaje integral.....	144
	Recapitulación	150
1.5.	LÓVA: LA ÓPERA, UN VEHÍCULO DE APRENDIZAJE	152
	Introducción	152
1.5.1	El proyecto didáctico de LÓVA	154
1.5.2	Definición de LÓVA	158
1.5.3	La implementación de LÓVA.....	161
	Recapitulación	173
	CAPÍTULO 2: METODOLOGÍA	175
	INTRODUCCIÓN	175

2.1	APROXIMACIÓN EPISTEMOLÓGICA DEL OBJETO DE ESTUDIO	176
2.2	OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	178
2.3	EL ESTUDIO DE CASO	180
2.4	DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	182
2.5	ESTRUCTURA CONCEPTUAL DEL ESTUDIO DE CASO	184
2.6	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE OBTENCIÓN DE DATOS	188
2.6.1	Diario de la investigadora	190
2.6.2	Producciones de aprendizaje del alumnado	192
2.6.3	Entrevistas abiertas	195
2.6.4	Recursos audiovisuales	197
2.6.5	Otros documentos	199
2.7	TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE DATOS.....	200
2.8	CUESTIONES ÉTICO-METODOLÓGICAS.....	202
	RECAPITULACIÓN.....	205
	CAPÍTULO 3. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	206
	Introducción	206
3.1	CONTEXTO Y CARACTERÍSTICAS DEL CASO.....	208
3.2	ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	223
3.2.1.	Desarrollo de habilidades para la vida	226
	Introducción	226
3.2.1.1.	Competencias intrapersonales.....	229
3.2.1.2.	Competencias interpersonales.....	266
3.2.2.	Desarrollo de la ciudadanía democrática	285
	Introducción	285
3.2.2.1.	Desarrollo de la ciudadanía democrática	286
3.2.2.2.	Derechos y responsabilidades	290
3.2.2.3.	Compromiso y participación social	311

3.2.2.4. Reconocimiento a la diversidad	323
CONCLUSIONES	338
CONCLUSIONS	350
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	361
ANEXOS.....	400

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 2016 Cultural Meeting of the Luis Vives Institute. Primary School Percussion Group.	7
Figura 2 “Kimuak opera company” after the premiere of El latir de la espiral.	9
Figura 3 After the premiere of Mira y recuerda [Look and remember] by the children's opera company “La hoja del árbol” [The tree leaf], Instituto Luis Vives, Mexico City.....	11
Figura 4 Poster presented at the First International Congress “Creatividad a l'educació artística,” June 2018.....	14
Figura 5 Encuentro Cultural 2016 del Instituto Luis Vives. Grupo de Percusiones de la Primaria.....	32
Figura 6 «Kimuak compañía de ópera». Después del estreno «El latir de la espiral».....	34
Figura 7 Después del estreno de «Mira y recuerda» por la compañía de ópera infantil «La hoja del árbol» del Instituto Luis Vives de la CDMX.....	36
Figura 8 Póster presentado en el I Congreso Internacional «Creatividad a l'educació artística» junio 2018.....	39
Figura 9 Cuatro niveles de escucha activa.....	84
Figura 10 Organización del proyecto LÓVA en el Instituto Luis Vives, CDMX.	158
Figura 11 Estructura conceptual del Estudio de Caso. Instituto Luis Vives.....	184

Figura 12 P. 20/03/18.18. Producciones del alumnado. ¿Qué significa LÓVA para mí?	193
Figura 13 Logotipo de la compañía de ópera infantil “La hoja del árbol”.	195
Figura 14 F. III.217 (Producciones de los alumnos).....	195
Figura 15 Captura de pantalla del video. V.III. 232. 1’13 expreso mis emociones después del estreno de la ópera “Mira y recuerda”.	199
Figura 16 Foto de la portada del libro en conmemoración de los 50 años del ILV de la CDMX.	210
Figura 17 Foto de la celebración del 14 de abril con las banderas republicana y mexicana (2014).....	215
Figura 18 Foto de un grupo de alumnos de Bachiller.....	216
Figura 19 Fotos de la partitura original del Himno del Vives compuesto en 1954 por. Marcial Rodríguez, quien fue el primer maestro de música.	217
Figura 20 Foto de la antigua sede del ILV desde la fundación hasta 1970.	218
Figura 21 Carta de felicitación por la preparación del alumnado del Vives en su ingreso a los estudios universitarios.	219
Figura 22 Plantel actual del ILV en la CDMX.	220
Figura 23 Nube de palabras: códigos de análisis.	223
Figura 24 Organización del proyecto LÓVA en el Instituto Luis Vives de la CDMX.	225
Figura 25 Categorías y subcategorías de análisis con los códigos asociados a cada subcategoría	229
Figura 26 Categoría de análisis y códigos del desarrollo de competencias intrapersonales.	232
Figura 27 P.11/12/17.11. Escrito sobre lo que supuso la participación en la primera etapa de LÓVA.....	234
Figura 28 P.8/02/18.11. Escrito sobre el bullying en que la alumna se sincera y comparte un evento personal de gran importancia.	235

Figura 29 Captura de pantalla del video de la entrevista que salió publicado el 30/03/2018 en el periódico el Universal.	236
Figura 30 V.III.134.1'05. Mejora de la autoconfianza. Compartiendo su escrito con los compañeros.	238
Figura 31 Captura de pantalla del V.III.232. 1'13. Una intérprete/escritora comparte su escrito sobre todas las emociones provocadas por el estreno de la ópera «Mira y recuerda».....	239
Figura 32 P.20/03/18.18. Escrito sobre el significado de participar en LÓVA. ¿Qué es LÓVA para mí? I.....	242

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Aportaciones de la Educación Musical al desarrollo de las competencias básicas.	68
Tabla 2 Clasificación de las habilidades blandas (soft skills).	76
Tabla 3 Habilidades básicas de la Educación Emocional para la adaptabilidad.....	86
Tabla 4 Teorías y autores para el ABP.	125
Tabla 5 Fases de un proyecto interdisciplinario	131
Tabla 6 Calendario de implementación de LÓVA.	171
Tabla 7 Resultados de la búsqueda documental con descriptores Tesouro de los últimos 10 años.	190
Tabla 8 Categorías Etic y Emic de análisis.....	200
Tabla 9 Codificación de los datos obtenidos.	202
Tabla 10 Citas codificadas con el código «optimismo».	261
Tabla 11 Codificación con atlas.ti de los documentos que forman parte de la triangulación de datos obtenidos.....	295
Tabla 12 Codificación con atlas.ti de los documentos que forman parte de la triangulación de datos obtenidos.....	312

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Diario de la investigación

Anexo 2. Informes de la investigación

Anexo 3. Producciones del alumnado

Anexo 4. Entrevistas a las familias

Anexo 5. Fotografías

Anexo 6. Videos

Anexo 7. Carta de consentimiento de grabación de las familias. Autorización SEP.

RESUMEN

INTRODUCCIÓN. La presente tesis doctoral trata de observar los posibles cambios en el desarrollo emocional, cívico y social de un grupo de Primaria a través de un programa de aprendizaje basado en proyectos (ABP) de larga duración. El estudio se encuentra contextualizado en la Ciudad de México (CDMX) en el centro educativo «Instituto Luis Vives», A. C. (ILV). El proyecto implementado para la investigación durante el curso escolar 2017/2018 fue «La ópera, un vehículo de aprendizaje» (LÓVA). Se trata de un proyecto educativo donde la ópera es el vehículo que permite la convivencia de música, teatro, guion literario, plástica y escenografía, entre otras disciplinas. La participación en este tipo de programas contribuye a que el alumnado sea partícipe de las artes escénicas más allá del entorno escolar. La educación artística tiene una influencia y efecto positivo en las emociones, así como en la adquisición de las habilidades básicas sociales para el futuro desarrollo del alumnado. El desarrollo de las *soft skills* potencia su inteligencia emocional, permitiendo que se adapten mejor a los cambios (Hallam, 2010). LÓVA se perfila como una herramienta poderosa que involucra las artes para el desarrollo de habilidades para vida y la conformación de una ciudadanía democrática (Swanwick, 2006; Tonucci, 2012). La escuela es el espacio idóneo para aprender a convivir a partir del desarrollo de la empatía, la reflexión, el respeto y la gestión de conflictos (Nussbaum, 2007). **MÉTODO.** El objetivo principal de la tesis es observar y documentar el desarrollo de competencias sociales, emocionales y cívicas bajo la mediación de LÓVA, además de analizar su influencia en las competencias sociales y emocionales identificando qué elementos ayudan a la conformación de una ciudadanía democrática. La investigación adopta un enfoque cualitativo y, a nivel metodológico, emplea el estudio de caso como metodología (Simons, 2011; Stake, 1995). Para la obtención de información se emplearon las siguientes técnicas: la observación participante, la grabación de videos y fotografías, el diario de la investigación, la evaluación del estado y desarrollo social del alumnado participante por dos maestras, las producciones de aprendizaje de los alumnos y una entrevista a las familias al finalizar el proyecto. Se tomaron en cuenta también los informes de investigación que se fueron presentando a lo largo del desarrollo de todo el proyecto por tal entender cómo se llevaba a cabo el proyecto y cómo fueron emergiendo las categorías de análisis. Además, se recurrió a las bases científicas de datos con mayor impacto a nivel nacional e internacional (WOS, ERIC, Dialnet, SCOPUS y ProQuest) para obtener una panorámica actual del estado de la cuestión y la relevancia científica de nuestro objeto de estudio. **RESULTADOS.** Los resultados que se presentan de esta investigación revelan los beneficios que tiene la implementación del ABP en el desarrollo de habilidades emocionales involucradas en el bienestar individual y social del alumnado. En ese sentido, se pudo observar una mejora en la toma de decisiones, la resolución de problemas, el pensamiento crítico, la gestión de emociones, además de la autonomía y el trabajo colaborativo. El proceso de creación, producción y estreno de una ópera original por parte del alumnado contribuyó al conocimiento de derechos y responsabilidades, compromiso y participación social, así como el reconocimiento de la diversidad. **DISCUSIÓN.** Los resultados que se aportan coinciden con investigaciones que

sostienen que el uso de programas de creación de ópera y actividades musicales grupales en el entorno escolar promueve la tolerancia, el pensamiento innovador, el pensamiento divergente y el desarrollo de habilidades socioemocionales (Dullea, 2019; Giráldez-Hayes *et al.*, 2019; Hallam, 2016; Moreno-García *et al.*, 2020). Se ha demostrado en recientes estudios la relación directa que guarda los proyectos de educación musical con el desarrollo de competencias emocionales tales como la empatía, la autorregulación y el bienestar personal (Croom, 2012; Goldstein, 2011). A su vez, la educación para la ciudadanía en las escuelas no es una opción, sino una necesidad en sociedades cada vez más diversas y complejas, por lo que se debe enseñar a los alumnos a comportarse de manera respetuosa con los demás y sus comunidades y a ser promotores activos de la justicia social y el procomún (Osler y Starkey, 2018; UNESCO, 2015). La investigación abre el debate sobre el trabajo transdisciplinar como fuente principal del desarrollo del aprendizaje colaborativo y la educación socio emocional. El trabajo de distintas materias de manera globalizada a lo largo de todo el curso escolar supuso un aprendizaje significativo del alumnado. Se abordó el conocimiento de las profesiones necesarias para la representación de una ópera que presentaron especialistas que colaboraron con el proyecto (Merisio, Góis de Araújo y Da Cruz, 2019). Por último, el trabajo con diferentes artistas reconocidos por su trayectoria en el país y, sobre todo, con la fortuna de que ellos formen parte de la comunidad escolar hacen de LÓVA una metodología de investigación basada en las artes (Kenny, 2020). Queda mencionar como posible línea futura de investigación una que contemple el análisis psicométrico de la evaluación de las competencias emocional y social del alumnado participante en LÓVA. Otra fuente de información reside en la posibilidad de aplicar LÓVA en el mismo grupo que conformó este estudio de caso, pero en un lapso de, aproximadamente, 5 años.

Palabras clave: educación musical, ópera, inteligencia emocional, desarrollo social, ciudadanía.

ABSTRACT

INTRODUCTION. This doctoral thesis seeks to observe the possible changes in the emotional, civic and social development of a group of elementary school students through a long-term project-based learning (PBL) program. The study is contextualized in Mexico City (CDMX) at the educational center “Instituto Luis Vives”, A.C. (ILV). The project implemented for the research during the 2017/2018 school year was “La Ópera como Vehículo de Aprendizaje” (Opera as a vehicle for learning, or LÓVA). In a LÓVA project, a group of children write, produce and perform an opera from scratch. Opera is thus the vehicle that allows for the coexistence of music, theater, literary script, visual arts and stage design, among other disciplines. Participation in this type of program helps students to participate in the performing arts beyond the school environment. Arts education has a positive influence and effect on emotions, as well as on the acquisition of basic social skills for the future development of students. The development of soft skills enhances the students’ emotional intelligence, allowing them to better adapt to changes (Hallam, 2010). LÓVA is emerging as a powerful arts-based tool for the development of life skills and democratic citizenship (Swanwick, 2006; Tonucci, 2012). The school is the ideal space for learning to live together through the development of empathy, reflection, respect and conflict management (Nussbaum, 2007). **METHOD.** The main objective of the thesis is to observe and document the development of social, emotional and civic competencies under the mediation of LÓVA, as well as to analyze its influence on social and emotional competencies by identifying which elements help in the formation of democratic citizenship. The research adopts a qualitative approach and, at the methodological level, uses the case study method (Simons, 2011; Stake, 1995). The following techniques were used to obtain information: participant observation, video and photographic recordings, research journal, an evaluation of the status and social development of the participating students by two teachers, the students’ creations and an interview with the students’ families at the end of the project. The research reports that were presented throughout the development of the project were also taken into account in order to understand how the project was carried out and how the categories of analysis emerged. In addition, scientific databases with the greatest national and international impact (WOS, ERIC, Dialnet, SCOPUS and ProQuest) were used to obtain a current overview of the state of the art and the scientific relevance of our object of study. **RESULTS.** The results presented in this research reveal the benefits of implementing PBL in the development of emotional skills involved in the individual and social well-being of students. In this sense, it was possible to observe an improvement in decision-making, problem-solving, critical thinking, emotion management, autonomy and collaborative work. The process of creation, production and performance of an original opera by the students contributed to their knowledge of their rights and responsibilities, their commitment and social participation, as well as an improved recognition of diversity. **DISCUSSION.** The results are consistent with research that argues that the use of opera-creation programs and group musical activities in the school environment promotes tolerance, innovative thinking, divergent thinking, and the development of socio-emotional skills (Dullea, 2019; Giraldez-Hayes et al., 2019; Hallam, 2016; Moreno-García et al., 2020). Recent studies have demonstrated the direct relationship

between music education projects and the development of emotional competencies such as empathy, self-regulation and personal well-being (Croom, 2012; Goldstein, 2011). In turn, citizenship education in schools is not an option, but a necessity in our increasingly diverse and complex societies. Students must be taught to behave respectfully towards others and their communities and to be active promoters of social justice and the common good (Osler and Starkey, 2018; UNESCO, 2015). The research opens the debate on transdisciplinary work as a source for the development of collaborative learning and socio-emotional education. This transversal work in different subjects in throughout the school year gave rise to significant learning in the students. Given the breadth of knowledge required for the writing, production and performance of an opera, collaboration with specialists in a diversity of artistic fields is crucial (Merisio, Góis de Araújo and Da Cruz, 2019). The work with different nationally-renowned artists, who fortunately were already part of the school community, helped make LÓVA an arts-based research methodology (Kenny, 2020). As a possible future line of research, we envision a psychometric analysis evaluating the emotional and social competencies of the students participating in LÓVA before and after its implementation. Another possible future source of knowledge lies in the possibility of applying LÓVA again in the same group, but after a period of approximately 5 years.

Key words: music education, opera, emotional intelligence, social development, citizenship.

INTRODUCTION

And one day I accepted the landscape, the mountains, always the mountains... The volcanoes to the east, always the volcanoes, the volcanoes to the east, already snow-capped... And I accepted the landscape, the landscape that was not mine, that enclosed me in these four walls, that imprisoned me, with only the sky to escape to, and this or that cloud to make me feel better... And yet, for years, believing in oblivion, in the lost land, in the weeping sea, in the sealed image. Until it is no longer possible. One day you can't do it anymore... And then when you open the window you see the high profile, the snow on the volcanoes, the distant trees... And that day, that day, you accept the landscape.

Angelina Muñiz (poet and former teacher at the Luis Vives Institute).

The author of this work began her musical career at the Conservatorio Superior de Música de Valencia, where she obtained the title of Professor of Clarinet. During her time as an instrumentalist, she focused her activity on chamber music, participating in many ensembles in which she played everything from traditional repertoire to premieres and avant-garde projects. In addition to performance, music education is, to this day, her main field of work and she has extended her training with diplomas in analysis, chamber music and orchestral conducting as well as courses and master classes in clarinet, psychology of music, music didactics and teaching methods. Her strong commitment to musical pedagogy has led her to teach musical instruments, music initiation, language and theory of music, chamber music, conducting instrumental ensembles of young performers, and theoretical foundations for the training of music educators. Her journey through different areas of Music Education has triggered a genuine interest in the study of music and interactions with students beyond musical performance. She currently teaches Music Education at the Faculty of Music at the National Autonomous University of Mexico (FaM-UNAM). Her interest in music as a cross-curricular subject and in interdisciplinary relations within the school has enabled her to train future music educators and generations of teachers who approach music from multiple perspectives.

The doctoral candidate has held the position of director of the Jávea Conservatory (implementing the Act on General Organisation of the Educational System, LOGSE, in artistic education), and was General Coordinator of the "Música d'Estiu" Festival. The task of implementing the change of syllabus in a school specialising in the training of professional musicians involved a reflection on the knowledge of music didactics in various applications, from purely instrumental didactics to the theoretical reasoning of the components of music. Since her arrival in Mexico, she first worked as a Music and Programming Advisor at Radio Universidad de Guanajuato, experiencing music from the perspective of the radio listener, which led her to broaden her knowledge of the technological side of music production. She has participated as a specialised lecturer in the colloquia of the Masters in Educational Development of the Artistic Education Line held at the National Centre for the Arts in Mexico City and has taught the workshop "Sound and Soundscape" at the Division of Design and Communication Sciences of the Autonomous Metropolitan University (UAM). Throughout his musical career, he has approached education from different angles, especially music education in all its areas, working with students from pre-school to college.

Since 2013 she has been a music teacher at the Luis Vives Institute (ILV), a school of the Spanish community in Mexico, and since July 2020 she has been deputy director of the Primary School there. 2020 marked the beginning of the pandemic and with it, extraordinary conditions in teaching practice. Since then, the author of this dissertation has been involved in the design of educational strategies and the development of online curricula with the aim of proposing a strong alternative to the closure of schools as a result of the expansion of COVID-19.



Figura 1 2016 Cultural Meeting of the Luis Vives Institute. Primary School Percussion Group.

This dissertation is the result of a personal interest that has arisen over many years of teaching in the field of Music Education. From my beginnings as a teacher, first in specialised music schools, then in General Basic Education and, finally, during my master's degree at the FaM-UNAM, I have been in a constant search for methodologies and programmes that pursue the comprehensive education of students. The reason for this search is twofold: first, to improve my own practice, and second, to confirm that students' academic, socio-emotional and civic achievement can improve through interdisciplinary projects that include, in addition to the subjects that are normally studied in the basic curriculum, the arts as a vehicle for transdisciplinary learning.

My master's thesis advisor, Mtra. Alma Ochoa, was the one who introduced me to “La Ópera como Vehículo de Aprendizaje” (“Opera as a Vehicle for Learning”, or LÓVA). She told me during my tutoring that it was a novel project that was being implemented in Spain for the first time. From my first approach to this project, I was captivated by its transdisciplinary programme and I knew that I would implement it myself at some point. It was Alma who

also introduced me to the work and publications of Dr Andrea Giraldez-Hayes, whom I had the good fortune to meet at a conference she gave at the Centro Nacional de las Artes more than ten years ago. After that first meeting, each visit of Dr. Giraldez-Hayes to Mexico has proved to be a place of encounter and reflection on the topics that were discussed in lengthy conversations. The invitation by the FaM-UNAM for Dr. Giraldez-Hayes to be the president of the board for the author's Master's examination was one of the main triggers that made her consider doing doctoral level research with LÓVA as a methodology for active and transdisciplinary teaching.

After a few years, having completed her master's degree, the author of this dissertation decided to take the teacher training course on LÓVA at the Teatro Real in Madrid. This course goes beyond teaching the LÓVA methodology: the trainees go through the whole project, experiencing it themselves intensively. Everything that should take place during a full school year is condensed into a single week. The opera company "Kimuak" was formed and the first scene of the opera *El latir de la espiral* [The spiral's heartbeat] was premiered at the end of the course. The activities at the Teatro Real in Madrid took place on 1 – 10 July 2017 and became a decisive experience for the author, as she had the opportunity to meet colleagues with whom she shared illusions and motivations to change education and rethink ways of teaching and learning from different points of view. The logical consequence of this course, which she still enjoys to this day, was to implement the LÓVA project first with Primary Education schoolchildren and now with Secondary Education students.



Figura 2 “Kimuak opera company” after the premiere of *El latir de la espiral*.

One of the first difficulties in implementing the project was choosing the group with which the LÓVA project would be carried out, since its members would be the participants in this case study. The author of this paper has been working for several years in the ILV located in Mexico City (CDMX), and it should be noted that this school is a private education centre that was founded in 1939 by Spanish refugees who went into exile after the Civil War. This group of refugees managed to transfer the educational model of the *Institución Libre de Enseñanza* (Free Institution of Education, ILE) that inspired the educational policy of the Second Spanish Republic and that inspired the founding of the first Spanish school in exile which, at 81 years old, is still active today (Morán, 2001; Valero, 2010).

Since its foundation, the ILV has been a leading example for the quality of its education and for remaining faithful to its origins, maintaining its essence even today (ILV, 1989). In addition, it retains its original mission of educating worthy human beings (ILV, 2019). In this sense, it aims to ensure that a student who graduates from ILV is distinguished, above all, by his or her quality as a human being and by his or her ability to understand and respect the position of others. Both the Institución de Libre Enseñanza and the ILV itself have maintained since their foundation the principles of dedicating themselves not only to the transferring of information but also to the creation of culture, values, customs and beliefs linked to a way of understanding life (Tuñón, 2014). The vision of education through the arts has been present in the ILV since its foundation and it continues to provide its students with an offer of various artistic disciplines as a fundamental part of its curriculum, from Primary Education to High School. The Vives continues to implement the principles proposed by Giner de los Ríos (1987) in which the fundamental objective of education is to train students in a comprehensive way both for cooperation and for them to be useful to the society in which they develop. At present, students have the opportunity to take music lessons three times a week, and visual arts and dance, painting and plastic expression twice a week. In High School they regularly take History of Art and Aesthetic Education with the aim of developing a critical sense of all artistic expressions.

In this context, the head teacher of the Primary section, María Del Carmen Sahagún, and the author of this thesis evaluated exhaustively which group would be the most suitable for the implementation of the LÓVA project. One of the most important criteria we took into account was that it should be a heterogeneous group of students, both academically and in terms of age and diversity of personality. It was decided that the most suitable group, the one likely to benefit most from the project would be the 4th grade class of Primary School. During the evaluation process, it was also taken into account that the pupils in this class had not been able to consolidate themselves as a group up to that point, and that there was no evidence of companionship or positive peer behaviour. This group also had some cases of disruptive

students, with a couple of students with acute shyness and insecurity in front of the group and with other students previously diagnosed with selective mutism, Asperger's syndrome and childhood diabetes. In our case, the implementation of the LÓVA project would pursue a different teaching method that would become a vehicle for the achievement of the child's social, emotional and intellectual success. Based on the conceptual pillars of project-based learning (PBL), this project seeks to make the students a participant in the creation of something and at the same time the protagonist of their own learning. The LÓVA educational proposal, based on the project of creating an original opera produced entirely by the students, consists of providing the students with interdisciplinary learning that includes several skills.



Figura 3 After the premiere of *Mira y recuerda* [Look and remember] by the children's opera company "La hoja del árbol" [The tree leaf], Instituto Luis Vives, Mexico City.

At the same time as the implementation of the LÓVA project at the ILV, the author of this dissertation decided to enrol in the Transdisciplinary Research in Education Doctoral Programme at the Transdisciplinary Centre for Research in Education (CETIE) of the University of Valladolid (UVa). Dr. José Luis Parejo, professor at the Department of Pedagogy, joined the dissertation as supervisor after the presentation of the project on the implementation of LÓVA in the Faculty of Education of Segovia at the UVa.

Doing doctoral research work while working as a teacher-researcher in the classroom was a challenge that the doctoral student undertook alongside her two advisors. For Umberto Eco (1984), writing a doctoral dissertation is like writing a book, an exercise in constant communication for the candidate that requires the existence of an audience. In my case, the two directors of this thesis have become that faithful and ever-present audience with whom the author has maintained constant and effective communication. At the same time, her activity in the doctoral programme has meant the possibility of participating in activities, courses and presentations at conferences on the progress of her work. The knowledge accumulated throughout the doctorate has resulted in the broadening of her methodological training as well as in the experience acquired in the presentation of papers in which she was able to share the research topic and the preliminary conclusions of this dissertation.

In this regard, the author's participation in different programmes and the papers she has presented at various conferences during the preparation of this dissertation have generated a plethora of emotions as well as much learning. These academic activities have defined both the path for the preparation of this thesis and the direction of the author's teaching practice. To broaden her training in socioemotional education, the central theme on which she initially wanted to focus my doctoral thesis work, the author took the Massive Online Open Course (MOOC) of the National Institute of Educational Technologies and Teacher Training (INTEF), attached to the Ministry of Education and Vocational Training, "Life skills and emotional literacy in educational contexts" in its 1st edition, October – December 2017. She complemented this training with the seminar "Socioemotional skills in the New Educational

Model” in Mexico City, which dealt more specifically with the Mexican educational context and the new educational reform.

The author also participated in the MOOC “Trends in educational and social research” at the University of La Laguna, organised by Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa (REUNI+D) and taking place during 25 hours over 6 weeks. This helped strengthen her knowledge in research methodology and trends in the educational field. That same December, the author participated in the International Seminar “Expanded education and emergent learning in multiple contexts” at the Faculty of Education and Social Work at the UVA Valladolid, organised by the GIR CEAEX and intended to expand knowledge in educational research.

During the journey to which the preparation of this thesis has led the author in the field of scientific research, she would like to highlight some of the activities that as a doctoral student have left her with great learning and contributions that are reflected in this research. Her participation in the First International Congress "Creativitat a l'educació artística" and Second International Seminar on "Investigació en educació musical", held in Valencia on 27 – 29 June 2018 with the project “La ópera, como vehículo de aprendizaje en primaria: un estudio de caso en México” [Opera as a vehicle for learning in primary school: A case study in Mexico]. In the presentation of the poster on the first advances of this research, she learned to make visible the complete thesis project and the possible extent of this research as well as to formulate objectively the purposes of her work. Below is the image of the poster that was presented at the time at one of the round tables of the Congress dedicated to arts-based research and artistic projects in compulsory school education.



LA ÓPERA COMO VEHÍCULO DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN PRIMARIA: UN ESTUDIO DE CASO EN MÉXICO

Rosa M^a Soliveres Buigues – INSTITUTO LUIS VIVES, A.C. CIUDAD DE MÉXICO
rosa@castillojoseluis.com

JUSTIFICACIÓN

La ópera, un vehículo de aprendizaje (LÓVA) es una metodología enmarcada en el aprendizaje basado en proyectos (ABP) que incluye varios sub-proyectos interconectados que se suceden a lo largo de un curso escolar completo. En LÓVA se trabaja, además, educación emocional, educación en competencias y educación empoderativa.

Se pretende otorgar a los alumnos un aprendizaje interdisciplinario que abarque varios saberes, a la vez y que el propio alumno sea el artífice de su propio aprendizaje.



METODOLOGÍA

La metodología de esta investigación se enmarca dentro del paradigma interpretativo, de carácter cualitativo, puesto que nos ayuda a estudiar el acontecer en el medio privilegiando los aspectos subjetivos del comportamiento. El diseño empírico se encuentra en el estudio de caso propuesto por Stake (1995) y su posición es la de investigador como profesor.



PROGRAMA DE CONVIVENCIA ESCOLAR

La Secretaría de Educación Pública implementa el Programa Nacional de Convivencia Escolar a partir del curso escolar 2017-2018. Este programa se articula en semanas y ofrece una guía de los tipos en relación a la convivencia escolar y el aprendizaje cívico-social con un marcado énfasis hacia la autoestima: me conozco y me quiero como soy.

«Correspondiente al tipo ¿Cómo soy? la compañía de ópera trabajó en el ejercicio de “mi objeto sigiloso”».

«Lo que se hacer bien nos permitió reflexionar acerca de las habilidades que cada integrante tiene y que por ello lo hacen especial».

«Lo que me gusta de él, facilitó que todos y cada uno de los miembros reconocieran que sus compañeros tienen gustos diferentes y así se fomenta la pluralidad».



OBJETIVOS

1.- Observar, analizar, documentar e interpretar los posibles cambios en el comportamiento de un grupo en el que se implementa una metodología circunscrita en el aprendizaje basado en proyectos.

2.- Conocer y comprender el aprendizaje cívico, social y emocional surgido en el alumnado tanto a nivel individual como grupal a lo largo del proceso para el desarrollo del proyecto LÓVA.

Objetivos específicos:

1.1.- Diseñar y llevar a cabo una investigación cualitativa a través de la metodología del estudio de caso dirigida a la implementación del proyecto LÓVA, en el Instituto Luis Vives, A.C. de la Ciudad de México, dirigido a niñas y niños de 4^o de primaria.

2.1.- Reflejar el impacto en la comunidad educativa de la inclusión de un alumnado heterogéneo y de problemáticas diversas en el proceso de realización de una ópera original.

3.1.- Documentar la posible mejora en el nivel social, emocional e intelectual en los alumnos que conforman el grupo del estudio de caso.

4.1.- Estudiar el Aprendizaje Basado en Proyectos como metodología para trabajar en el aula desde una perspectiva de método que incentive la expresión y la creatividad en la escuela.

MARCO TEÓRICO

El desarrollo emocional, social y cognitivo del los alumnos, es lo que convierte a LÓVA en un reto que abre el aula a las emociones, a la creatividad, a la imaginación, al aprendizaje cooperativo y colaborativo, al esfuerzo compartido, al descubrimiento y a la aceptación de todas y cada una de las capacidades grupales e individuales de quienes conforman la compañía de ópera.

- Aprendizaje basado en proyectos.
- Metodologías activas
- Aprendizaje cooperativo
- Educación musical
- Inteligencia emocional y aprendizaje de valores.



RESULTADOS / DISCUSIÓN

La presente investigación es un proyecto en desarrollo y solamente se presentan los avances observados en el estudio exploratorio.

- La mejora en el comportamiento grupal e individual, “hemos aprendido más de nuestros compañeros y ahora nos entendemos mejor” (R.R.P.P.)
- En cuanto a educación emocional el grupo presenta un gran avance haciendo mención especial a los alumnos que, al inicio de curso, presentaban síndrome de “multitoma selectivo” y “Asperger”, para integrarse satisfactoriamente en el grupo y con notable mejora tanto en su aprendizaje cívico social como en su rendimiento académico.
- Respecto del aprendizaje de valores: (Regidora) “además con LÓVA hemos aprendido valores como la empatía, el respeto, la equidad”. “Nosotros llamamos al proyecto LÓVA (la ópera como vehículo de Unión) (R.R.P.P.)”.

Referencias

Grández, A. (Coord). (2014). *Directiva de la música en primaria*. Madrid: Síntesis.

Stake, R.E. (1995). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Santibañó, P. (2012). *La ópera, un vehículo de aprendizaje LÓVA*. Eufonia. Dinámica de la Música, 55, pp.46-47.

ISSN 1135-6306







Figura 4 Poster presented at the First International Congress “Creatividad a l'educació artística,” June 2018.

One of the requirements of the PhD Programme to qualify for the title of International Doctor is a stay of at least 3 months in a university outside Spanish territory. The author of this thesis had the opportunity for her pre-doctoral research stay to take place in the second semester of 2018 at the Faculty of Music at the National Autonomous University of Mexico (UNAM) under the supervision of Dr. Roberto Kolb Neuhaus. The stay at UNAM was chosen because it is ranked number 2 in universities in Latin America and number 1 in Mexico, positioning itself this year as the best option in Mexico in all areas—its global rank is 113, according to the QS World University Ranking 2019. The invitation of Dr. Kolb Neuhaus for the stay was especially relevant as he is a Mexican musicologist and oboist of Austrian origin widely known for his research on Silvestre Revueltas, among other publications worldwide. He teaches the seminars “Introduction to Research” and “Interdisciplinary Seminar on Performance” in the postgraduate programme in Music, as well as performance and ensemble performance. Dr. Kolb Neuhaus is also a member of the Mexican National System of Researchers and has published in the *Web of Science* with high scientific impact. A book by him dedicated to his main research topic, the music of Silvestre Revueltas, will soon be published by Oxford University Press.

During this doctoral stage, the author of this thesis was able to participate both as a student and teacher in research seminars and it is worth mentioning her participation in the high-performance programme of the FaM-UNAM, ‘Investigación-Acción e intervenciones socioeducativo-musicales’ (Research-action and socio-educational musical interventions, INACIEM), as a teacher and academic coordinator with both face-to-face and virtual sessions. In addition to the training, the author also took advantage of the stay to prepare research reports and expand her review of recent literature, focusing on the design and writing of scientific articles.

Under the European Educational Research Association (EERA), Dr. Juana M. Sancho and Dr. Fernando Fernández organised the EERA 19 Winter School Ethnography Unbound: Responding to late Modernity's Mobilities and Challenges meeting at the University of Barcelona, which the author had the opportunity to attend with a presentation entitled “Opera,

a vehicle for learning in elementary education: a case study in Mexico”. During the meeting, in addition to the presentations of various international speakers, working groups were organised by topic, where the author was able to organise the research data and decide how to highlight the most important information for the discussion of this thesis.

The author also participated as a speaker at the European Conference on Educational Research 2019 “Education in an Era of Risk - the Role of Educational Research for the Future”, organised by the EERA at the Universität Hamburg (Germany), where she described the preliminary results of the doctoral thesis in her presentation “Creating an original opera. Learning in primary education in Mexico”. In this participation, interesting feedback was obtained from researchers and speakers about the progress and scope that this research could reach if it also included, as a category of analysis, the development of democratic citizenship through the implementation of projects that make use of the arts for comprehensive development. This feedback led to the author’s next paper “Opera as vehicle for learning democratic citizenship: a case study”, selected for participation in the annual conference of the World Education Research Association (WERA), which will take place virtually in Santiago de Compostela (Spain) in July 2021, and which is considered one of the world’s leading conferences in the field of educational research.

During the research stage of this doctoral thesis, the article “Una ópera para la escuela de la ciudadanía” [An opera for learning citizenship] has been accepted for publication in the *Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE)*, with a publication date of May 2021 (vol. 23). This journal has the highest impact in the field of educational research in Mexico, in Quartile 2 in Education, with an SJR index of 0.37 and an h-index of 11 in the *Scimago Journal Ranks* (2019). This article presents a preliminary discussion and analysis of the impact of LÓVA on the development of global citizenship. In this contribution, the author of this thesis presents for the first time the categories of analysis that emerged throughout the research work and that are related to the formation of citizenship mediated by an artistic project, in addition to the analysis of the subcategories that will appear in this thesis: rights and responsibilities, commitment and social participation and the recognition

of diversity. The article “An opera in primary education for the development of social and emotional skills” is also in press for publication in the *British Journal of Music Education* (BJME). This journal has an impact index of 0.583 in the *Journal Citation Reports* (2019) and an impact index of 0.402 with an h-index of 20 in the *Scimago Journal Ranks* (2019), placing it in Quartile 2 in Education and Quartile 1 in Music, respectively. These data endorse the level of rigor and quality of this journal, one of the most relevant in the field of music education on an international scale. In this article we present the advances and preliminary conclusions on the relevance of the implementation of LÓVA as a project methodology for the development of emotional skills at both the individual and group levels. We also present as conclusions related to this category of analysis, that LÓVA has proven to be an educational tool that favours collaborative learning, emotional education and the development of social skills for the whole group.

It is now time to briefly describe what the LÓVA project consists of. It is a project-based learning methodology that includes many interconnected sub-projects that take place throughout an entire school year. LÓVA also works on emotional education, competence education and *empowerment* education, that is, giving students the power to decide and take control of their lives (Sarmiento 2012). During the implementation of the LÓVA project, the development of individual and group identity is addressed through challenges and dynamics designed for this purpose. Teamwork is encouraged and skills such as respect and cooperation are developed, through which each participant in the project assumes their responsibility in achieving a common goal: to premiere an original opera at the end of the school year (Blasco and Botella, 2020). At the beginning of the project, an opera company is created which is made up of the children in the class as well as the teachers, who act as coordinators.

Finally, it must be said that each and every one of the conferences to which the author of this thesis has been invited to explain what the LÓVA project is about and what are the scopes and results obtained with this research work have been enriching. In all these talks, LÓVA

has caused great impact and is taken into account as a model to be implemented because of the results of these contributions.

Scientific and social relevance of the research

The first objective that was determined at the beginning of this research was to observe, reflect and document the improvement in the development of socio-emotional and behavioural skills of a group through the use of project-based learning (PBL). The arts were also intended to be an incentive for expression and creativity in the school environment. Collaterally, we could directly relate the improvement of linguistic, mathematical and spatial skills to the process of creating an original opera. This relationship would be established through the implementation of the LÓVA project at ILV, aimed at children studying the 4th year of primary school, aged 9 – 10 from a medium socio-economic level.

From the first moments in the development of this research we leaned towards the case study proposed by Stake (1995) or Simons (2009) as a methodological option for this work. The reasons for this choice are based on the fact that case studies seek a deep understanding of a reality, and that in the development of this research the author of this work adopted the position of a teacher-researcher. The educational reality and the uniqueness of the classroom context lead to most of the problems arising during the development of the investigation of the specific case and not from the theory (Rodríguez and Valdeoriola, 2009). The need to involve the students themselves and the choice of the instrumental design to understand the issues that arise through the study justified the use of the pre-selected case study design and the choice of the 4th grade class. The characteristics of the intrinsic case also allow us to approach the first purpose: to observe the socioemotional development of the students (Stake, 2005). As Bresler (2006) suggests, the main purpose of this type of qualitative research is to help people gain a more sophisticated understanding of things. It is in this sense that the

proposals to include the context surrounding the performing arts in the primary curriculum become important (Berman, 2003; Rose, 2009; Dullea, 2017).

It should be noted that there is not much scientific research on the implementation of the LÓVA project. The same is not true of the two previously-existing methodologies Creating Original Opera (COO) in the United States or Write an Opera (WO) in the United Kingdom. Despite this, some recent research on the implementation of opera programmes in school settings concludes that encouraging children to participate in opera programmes contributes to their involvement in the performing arts and music beyond the school environment (Dullea, 2017). In some educational projects that aim to bring opera to the youngest audiences, music coexists with theatre, scriptwriting, art and stage design, among other disciplines, so that opera can be experienced by practically all students (Faust, 2010).

One of the first precedents for this research on the implementation of LÓVA can be found in the doctoral thesis presented by Joy (2002) at the University of Houston (USA) on the counterpart programme Creating Original Opera (COO) entitled “Original Student Opera: history, theory, and practice of a multi-disciplinary arts education program”. One of its main contributions is identified in its conclusions when it states that the arts provide students with the capacity for divergent thinking and comments on the possibility of understanding school through multiple perspectives. Education through arts programmes can contribute to holistic education and the development of symbolic thinking while offering students alternative ways of learning. Similarly, studies by Sherwood, Gregoire and Iverson (1994) describe the opera company they created in the 1993/94 school year with two sixth grade classes at Lake Agasiz Elementary School in Grand Forks, ND.

Similarly, Tambling (1999) carried out an analysis of three case studies on opera and the role of arts organisations in education. The three cases analysed by Tambling (1999) have to do with the approach to the opera genre in school communities from different perspectives: the first case referred to in these studies is a concert lecture presented by professional singers to the school community; the second consists of artists, professional musicians, singers and students working to propose to the community the project of staging an opera over six months

together with the students; the third and last case, Write an Opera (WO), can be considered as a didactic forerunner of LÓVA in the United Kingdom.

In the doctoral thesis presented by Fernández-Carrión Quero (2010), the application of LÓVA refers to the techniques of artistic expression in the third cycle of Primary School and the first cycle of Compulsory Secondary Education. In this case, the child's approach to the world of opera was studied, and accessible and motivating didactic tools were offered for both students and teachers. This thesis documents how several schools in the Community of Madrid created an original comic and, in addition, analysed musical tastes by area, year, stage and gender.

Fortunately, before concluding and writing up the analysis and results obtained from this research, the preliminary evaluation of the LÓVA project conducted by Dr. Giraldez-Hayes, with the collaboration of Carbó and Otárola (2019), has been taken into account as background. This evaluation concluded that the reinforcement of social and civic competences in students participating in the LÓVA project favours the development of intrapersonal and interpersonal skills. Another conclusion advanced in this evaluation is that LÓVA complements the development of citizenship competences and is a useful tool to prepare students to participate efficiently and constructively in community life. The richness of the classroom allows us to encounter all forms of behaviour that will serve as preparation for living together in increasingly diverse societies.

Nowadays it is possible to find different methodological proposals to work with in the classroom. One of them is PBL, which according to Blank (1997) can be defined as an instructional method or a teaching and learning strategy that offers students the opportunity to think about, design, implement and evaluate different projects that have real-world applications. Prince and Felder (2006) also agree with the pioneer of this methodology, Kilpatrick (1918), that students' interests are the basis for creative projects. Both add further characteristics by arguing that at the end of the project, with the presentation of the final product, the complete procedure required to arrive at the results is also presented. Through

PBL, greater motivation is achieved, which results in a higher degree of satisfaction throughout the process, thus achieving more significant learning (Martínez and Navarro, 2020). These methodological proposals leave aside the textbook and the usual programming of the subject to focus on the comprehensive development of the students through the combination of several subjects. The importance of PBL is centred on the very process of its implementation. This process aims to build knowledge through collaboration and the sharing of teaching and learning throughout the project. Finally, it can be seen that there are other ways of teaching and learning. Throughout the years of her doctoral studies, the author of this thesis has learned that the importance of project work transcends the achievement of the final product.

The benefits of PBL combined with the value of arts education, especially music education, can be observed in different studies on the development of the basic competences proposed at school. Wöller and Ginsborg (2011) decided to collaboratively share the teaching and learning process with a group of teachers and their students. In their research they found that among the benefits of such projects for students was the exposure of students to new ideas and the feedback they received from the teaching group. Effective communication and learning to negotiate improved significantly for all participants in the project, that is, for students and teachers (Piaget, 1952; Vigotsky, 1978).

Another example of project-mediated learning was the collaborative music composition exercise proposed by Partti and Westerlund (2013). A community participated virtually on operabyou.com to create collectively. The authors of this case study reported that this type of collaborative composition aids in designing educational strategies that promote the co-construction of meaning, identity and belonging to the community (Maldonado, 2008). PBL seeks to unify different areas and content by crossing the barrier of teaching separate subjects. We refer to PBL as an integral strategy since it is the students who learn by doing. By placing students at the centre of the teaching and learning process, they become the protagonists of their own learning. Knowledge is constructed from their experiences and interests (Dewey, 1938).

The relevance of Music Education in General Basic Education will be briefly addressed in the theoretical framework of this thesis. However, the author of this thesis allows herself to refer here to the research developed at the FaM-UNAM and which became the subject of her Master's thesis: "Concepts of musicality involved in music education" (Soliveres 2016). This work already highlighted some of the benefits and consequences of Music Education, its importance and necessity in the development of every human being and the reasons why it should be available to all individuals. Participating in group musical activities promotes the development of personal relationships, as well as instilling confidence in the students. Students who collaborate in music projects also improve their social skills and develop group identity and a sense of belonging (Moreno-García, Monteagudo-Chiner, and Cabedo-Mas, 2020).

The number of studies analysing Arts Education as a need is relevant. There are several representative voices that address the need to include the arts in general education. This is based on the principle that the presence of art in the life of human beings is a constant and, therefore, places both elements, person and art, in an inseparable relationship. Education in the arts is indispensable for the shaping of future cities with citizens who understand more than they demand, think more than they know and know how to cope with unfamiliar contexts. Collaboration, creativity and innovation in arts programmes have successful outcomes in terms of flexibility, development of imagination and adaptation of learners (Taylor, 2012).

In this context of redefining needs, the school must propose aesthetic experiences as a true horizon for human beings (Conejo, 2012). In order to access these experiences, prior knowledge of aesthetic codes is required, just as it is necessary for each individual to have the right and access to the great variety of artistic experiences (Pérez 2015). Therefore, some authors conclude that Arts Education should be the only and natural vehicle that has the capacity to lead the individual through the whole artistic imaginary (Kuever, 2009). The results of Kivijärvi and Poutiainen's (2019) research on the importance of involving students in musical activities resulted in participatory collaboration at various levels and a sense of

belonging in which values and beliefs can be transformed. According to Illari (2016), through artistic activities children discover new skills that allow them to interact with the culture in which they are developing. We can assert that it is music in particular that acquires an important role in the process of interaction both within the context and with the people that surround the students.

The main task of the teacher implementing LÓVA will be to place trust in—and gradually delegate responsibility to—each and every member of the company formed by the class. The process to achieve the company's objective is to create and perform an original opera to be premiered at the end of the year. This process takes place throughout the entire school year, although much of the time devoted to achieving the goal will be spent resolving conflicts and overcoming challenges that will not be solved at the first attempt. LÓVA's greatest challenge lies in providing students with interdisciplinary learning that encompasses a broad range of knowledge, and in ensuring that this comprehensive learning is for everyone. Alsina, Mallol and Alsina (2020) concluded in their study on PBL in arts education that students at the end of the project attached greater importance to interdisciplinarity than to the traditional teaching of subjects. The students valued interdisciplinarity as an effective way to develop collaborative work and as a way to achieve social and school inclusion, especially with low performers.

In the opera, everything is decided, created and managed by the children: the libretto, the name of the company and its logo, the acting, advertising, the purchase of materials, the music and its performance, the costumes, make-up, and props, the budget management, the coordination, and so on. In this regard, LÓVA integrates diverse learning in subjects such as mathematics, language, visual arts, music and physical education, to name a few (Sarmiento, 2012). Learning to express oneself, work in a team, listen to others, have empathy, follow instructions, learn from mistakes, reflect are some of the skills that are developed in LÓVA through real situations in which life skills and intra- and interpersonal competences are developed (Fernández, Goás, and Vázquez, 2016).

Through the application of the LÓVA project in the 4th grade class and the case study derived from it, this research has been able to confirm the advantages of project-based pedagogy. In addition to observing how more opportunities for self-induced learning are created in the classroom, considering the project takes place through an entire year it was also possible to observe how learning during the development of this project is connected with everyday life, the school community and the family and school contexts. The social interest of LÓVA lies in the fact that it is an educational project focused on the emotional, social and cognitive development of the students, which makes it a challenge that opens the classroom to emotions, creativity, imagination, cooperative and collaborative learning, shared effort, discovery, and the acceptance of each and every child in the group and the individual capacities of those who comprise the opera company.

Research in Arts and Music Education brings about a real evolution in teaching practice and highlights the importance of the inclusion of arts education in the school curriculum. The arts become a subject in its own right, comparable to other subjects already included in the primary school curriculum. Attention to diversity through musical activities, such as the selection of a multicultural repertoire with different styles, makes it easier for music to become part of students' relationships. Social inclusion, respect for different artistic manifestations and the promotion of different intercultural relationship practices make music the ideal tool for improving quality of life and well-being (Blanco and Peñalba, 2020). Finally, we need to mention the relevance and impact at a socio-community level of participating in a project involving the arts. This impact is evidenced through the transfer and social footprint for community development. Again, collaborative work, team building, respect for otherness, the development of empathy and a sense of belonging are the skills that stand out the most in the implementation of long-term projects such as LÓVA. In addition, the arts claim a role as a valuable educational tool to improve conflict resolution that is promoted through intercultural understanding and coexistence with the other (Campayo-Muñoz and Cabedo-Mas, 2017).

Structure of the thesis

This paper is structured into an introduction, three chapters, final conclusions and annexes. The content of each chapter is presented below in order to provide readers with an overview of the work.

Chapter 1. Theoretical framework. This section deals with the theoretical basis of this doctoral research. It is divided into three sections. In the first section, we look into the importance of music education for emotional, social and civic development in compulsory general education. In this way, we highlight how music class can contribute to the integral education of the student, and then focus on one of the proposed categories of analysis: the development of life skills. The development of these emotional intelligence skills provides the necessary opportunities for students to have greater self-awareness and a better relationship with others in the classroom environment, while at the same time developing creativity and discovering their own abilities (Iryhina, Sbrueieva, Chystiakova, and Chernyakova, 2020). In this chapter we also address the construction of global citizenship through music education. The need to train future generations in global citizenship is highlighted, as well as the importance of school in this process through learning to behave respectfully towards others (Westheimer and Kahne, 2004). We also address Elliott's (2012) proposal on artistic citizenship through the arts and programmes such as LÓVA. This artistic citizenship encompasses all forms of musical practice, all forms of listening and all musical interaction, whether formal or informal, and invites them all to claim their place in the curriculum. They all lead to the acquisition of a set of citizenship competences for living together in an increasingly diverse society (Starkey, 2017).

In the second section of this theoretical framework, the suitability of PBL is presented through an analysis of the advantages offered by this methodology and the pedagogical underpinning of collaborative learning. To this end, we consider it important to point out that proposals such as LÓVA, a project which, as mentioned above, takes place throughout the entire school year, is an innovative alternative that can be developed in an educational environment. Moreover, it seeks learning not only for the student but also for the teacher.

The integration of different subjects to reinforce the overall vision of human knowledge is one of the advantages of PBL that facilitates the comprehensive development of the student. In PBL, creativity, individual responsibility, collaborative work, critical capacity, decision-making, efficiency and simplicity are encouraged so that students can express their personal opinions (Martí, Heydrich, Rojas and Hernández, 2010).

In the third section of the theoretical framework, we stop to review the project that was implemented for our case study, LÓVA. We begin with the definition and background of the project and its development, and end with the importance of interdisciplinary learning for the comprehensive education of primary school students. LÓVA, whose forerunner is the COO project, has as its main purpose to bring the creation of an original opera into the school context, so that it is included in the classroom curriculum and developed over the course of a school year. One of the benefits observed in different artistic projects whose main objective is to bring opera to the youngest audiences is that they find themselves in a situation where music, theatre, scriptwriting, visual art, and stage design all coexist together. In addition, opera can be experienced by the entire student body (Faust, 2010). Encouraging children to participate in opera programmes in the school environment contributes to their involvement in the performing arts beyond the school environment. During the process of organising and creating an original opera, themes around the shaping of participatory, critical and responsible citizenship are worked on transversally (Dullea, 2017).

Chapter 2. Methodology. This section presents the methodology and design of this thesis. It justifies the interpretative paradigm that conceives reality as dependent and inseparable from the meanings that people attribute to it (Krause, 1995). The focus of the study, the objectives and the driving questions of the present work contextualise the case type design as instrumental proposed by Stake (1999) as the genuine interest of this work is to learn about this particular pre-selected case. The rationale for the choice of the instrumental case study is also explained, particularly in order for objectives and categories of analysis not envisaged at the outset of the project may emerge in the course of the research. On the other hand, the flexibility of the case study as a method is also mentioned, as it is not dependent on time or

procedure. It can be a case study that is carried out in a few days or over a long period of time, and it can even allow for changes in the previous objectives as it adapts to the greater understanding and needs of the case studied.

Regarding our case study, we can determine the three elements proposed by Stake (1998; 2005), the context of the case, the main issues to be observed and the conceptual structure of our study. Then, the techniques used for data analysis that lead to the results and the discussion of this research will be addressed. Reference will also be made to the coding of the data obtained and the ethical and methodological issues involved. Derived from this, the atlas.ti software was used to then triangulate all the information that is presented in the results and discussion in Chapter 3.

In relation to the criteria of scientific and ethical quality that governed this research, and to ensure the quality and veracity of the results, the planning of the project and the scope of the data that would be used was explained beforehand to all the actors participating in the project, the researcher, the collaborating teachers, the school's management team and the families of the participating students. Informed consent was obtained in order for us to be aware of the means and limits of access to the information.

The most appropriate criteria for the qualitative research in question are those proposed by Guba (1989), Guba and Lincoln (1994; 2012) and supplemented by Miles and Huberman (1994): credibility, transferability and consistency. Finally, the neutrality criterion was applied to confirm that the data and information obtained were independent from the evaluator. In this regard, Hopkins (1990) suggests gathering sufficient proof and evidence to guarantee the credibility of the research.

Chapter 3. Results and Discussion. This section brings together in a single chapter the scientific discussion of the results obtained in the research. First, we briefly discuss the context and general characteristics of the Luis Vives Institute in Mexico City (ILV, CDMX) where this research was carried out. This is followed by the analysis and discussion of the results presented in accordance with the objectives of this research, which emerged

throughout the course of this thesis. The categories derived from the theoretical framework were designed at the beginning of the work, and the previous connection with the project and the researcher's work as a music teacher changed throughout the development and implementation of the LÓVA project. In this way the results of the analysis category “life skills development” with the subcategories ‘intrapersonal competence development’ and ‘interpersonal competence development’ are described. Life skills, also called soft skills, propose the development of the following basic social competences to be developed at school: decision making, problem solving, creative thinking, critical thinking, effective communication, interpersonal skills, self-awareness, empathy, emotion management and stress management (WHO, 1997). Various studies affirm that these social skills, called by different names, are the ones that students must develop the most in order to deal effectively with their environment, work well in a team, perform adequately and achieve the goals and objectives that people set for themselves (Giraldez and Prince 2017; Goldstein, 2011; Lippman *et al.*, 2015; Seligman, 2014).

Finally, the results obtained in the category “development of democratic citizenship” are presented with the subcategories, ‘rights and responsibilities’, ‘commitment and social participation’ and ‘recognition of diversity’. The results and discussion of the first subcategory, ‘rights and responsibilities’ are also presented. In this first review, the results were analysed according to Westheimer's (2020) definition of his first model of a citizen as someone who acts responsibly towards his or her community and, above all, helps those in need, especially in times of crisis.

This is followed by the results and discussion of the second subcategory of analysis “social engagement and participation”. This section analyses all the results obtained in relation to Westheimer and Kahne's (2004) definition in which they propose that a curriculum designed primarily to promote personally responsible citizens should also aim to develop the skills and commitments of participatory citizenship. The final section of Chapter 3 presents the results obtained in our third sub-category of analysis ‘recognition of diversity’. In this section we present all the results obtained in terms of solidarity and respect for their peers and the school

community in general. The concept of citizenship education acknowledges and promotes diversity in society at all levels, from local to global, and requires teachers and students to promote inclusive dialogue (Osler and Vincent, 2002; Osler and Starkey, 2005).

We then present our **conclusions**, reached after the implementation of the LÓVA project and the analysis and discussion of the data obtained. The conclusions are organised according to the specific objectives of the thesis, taking the general objective as the main throughline: to observe and document the development of social, emotional and civic competences through the implementation of the LÓVA project at the Luis Vives Institute in Mexico City. We first set out to analyse the influence of LÓVA on social, civic and emotional competences. We then go on to identify the elements of LÓVA that help shape global citizenship and, afterwards, we set out the strengths and weaknesses of the LÓVA project in order to extract didactic recommendations for the improvement of the emotional, social and civic competences of the participating students.

Finally, we present the annexes of this research through a QR code. In this section you will find the transcripts of the interviews with the families, the photographs and video recordings and the links to the references used in this dissertation.

The last message left to us by Pedro Sarmiento, who was the coordinator of LÓVA in Spain until his tragic death in March 2021, said that LÓVA began its journey through Spain in 2005 thanks to some intrepid teachers and that it has now become a huge ship with which many teachers are venturing to discover new ways of learning. Through LÓVA, teachers and students are happy to discover new ways of understanding education. Through these lines we invite the reader to learn a little of what was the magnificent project that we will see in this case study from the hand of the children's opera company “La hoja del árbol” [The tree leaf] of the ILV in Mexico City. We ask you to accompany us on the journey that concluded with the premiere of *Mira y recuerda* [Look and remember], an opera in three scenes, with the theme “Adults become children in a dream”, which invites us thus: “become a child again and you will understand us, look with our eyes and you will not ignore us”, thus reclaiming the lack of attention that these children feel from the adults in their lives.

INTRODUCCIÓN

Y un día acepté el paisaje, las montañas, siempre las montañas... Los volcanes al oriente, los volcanes siempre, los volcanes al oriente, la punta de nieve ya blanca, ya breve... Y acepté el paisaje, el paisaje que no era mío, que me encerraba en cuatro paredes, que me daba alta prisión, con sólo el escape del cielo, y tal cual nube para sentirme mejor... Y sin embargo, durante años, creer en el olvido, en la tierra perdida, en el mar que lloraba, en la imagen sellada. Hasta que ya no se puede más. Porque un día ya no se puede más... Y entonces al abrir la ventana ves el alto perfil, la nieve en los volcanes, los árboles lejanos... Y ese día, ese día, aceptas el paisaje.

Angelina Muñiz (poeta y ex profesora del Instituto Luis Vives).

La autora de este trabajo inició su carrera musical en el Conservatorio Superior de Música de Valencia donde obtuvo el Título de Profesora Superior de Clarinete. Durante su etapa como instrumentista centró su actividad en la música de cámara tocando en numerosos ensambles con los que abordó desde el repertorio tradicional hasta estrenos y proyectos de vanguardia. Además de la interpretación, la educación musical es, hasta la actualidad, su principal campo de trabajo y ha ampliado su formación con diplomados en análisis, música de cámara y dirección de orquesta además de cursos y clases magistrales de clarinete, psicología de la música, didáctica de la música y metodología de la enseñanza. Su decidido compromiso con la pedagogía musical le ha llevado a impartir clases de instrumento, iniciación musical, lenguaje y teoría de la música, música de cámara, dirección de ensambles instrumentales de jóvenes intérpretes y fundamentos teóricos para la formación de docentes con especialidad en educación musical. El recorrido por diferentes áreas de la Educación Musical ha detonado un interés genuino por el estudio de la música y las interacciones con el alumnado más allá de la interpretación musical. Actualmente es profesora de asignatura en la Facultad de Música de la Universidad Nacional Autónoma de México (FaM-UNAM) en la carrera de Educación Musical. El interés por la música entendida como materia transversal y por las relaciones interdisciplinarias al interior del ámbito escolar le ha posibilitado la formación de profesores

especializados en educación musical y de generaciones de docentes que abordan la música desde perspectivas múltiples.

La doctoranda ha ocupado el cargo de directora del Conservatorio de Jávea (implementando la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, LOGSE, en enseñanzas artísticas), fue Coordinadora General del Festival «Música d'Estiu». La tarea de implementar el cambio de programa de estudios en una escuela especializada en la formación de músicos profesionales, supuso una reflexión sobre el conocimiento de la didáctica musical en diversas aplicaciones, desde la didáctica puramente instrumental hasta el razonamiento teórico de los componentes de la música. Desde su llegada a México primero se desempeñó como Asesora Musical y de Programación en Radio Universidad de Guanajuato, experimentando así la música desde la perspectiva del escucha radiofónico, lo que la llevó a ampliar sus conocimientos sobre la parte tecnológica para producir la música. Ha participado como lectora especializada en los coloquios de la Maestría en Desarrollo Educativo de la Línea de Educación Artística celebrados en el Centro Nacional de las Artes y ha impartido el Taller «Sonido y Paisaje Sonoro» en la División de Ciencias de la Comunicación y Diseño de la UAM. A lo largo de su carrera musical destaca el acercamiento desde diversos ángulos a la educación, en particular a la educación musical en todos los ámbitos: desde el trabajo con alumnado desde preescolar hasta la formación universitaria.

Desde 2013 es maestra de música del Instituto Luis Vives (ILV), colegio español de México, y desde julio de 2020 es subdirectora de la sección Primaria de dicho Instituto. 2020 marcó el inicio de la pandemia y con ella las condiciones extraordinarias en la práctica docente. La autora de esta tesis incursionó desde entonces en los diseños de estrategias educativas y en la elaboración de planes de estudios en línea con el objetivo de plantear una alternativa contundente al cierre de planteles escolares como consecuencia de la expansión del SAR´S-COVID-19.



Figura 5 Encuentro Cultural 2016 del Instituto Luis Vives. Grupo de Percusiones de la Primaria.

Este trabajo es fruto del interés personal suscitado a lo largo de muchos años de práctica docente en el ámbito de la Educación Musical. Desde el inicio, como maestra, primero en escuelas especializadas de Música, después en la Educación General Básica y, finalmente, durante mi paso por la maestría en la FaM-UNAM, ha estado en una constante búsqueda de metodologías y programas que persigan la formación integral del alumnado. La razón de esta búsqueda obedece a un doble propósito: la mejora de la propia práctica, por un lado y, por otro, constatar que el aprovechamiento escolar, socioemocional y cívico del alumnado puede verse incrementado a través de proyectos interdisciplinarios que incluyan, además de las materias regularmente diseñadas en el currículo básico, a las artes como vehículo de aprendizajes transdisciplinarios.

La asesora de tesis de maestría, la Mtra. Alma Ochoa, fue quien me presentó «La ópera, un vehículo de aprendizaje» (LÓVA). Ella me comentaba en sus tutorías que se trataba de un

proyecto novedoso y que se estaba implementando en España por primera vez. Desde mi primer acercamiento a este proyecto me cautivó su programa transdisciplinar y supe entonces que en el algún momento lo llevaría a cabo. Fue Alma quien también me presentó el trabajo y las publicaciones de la Dra. Andrea Giraldez-Hayes, a quien tuve la fortuna de conocer en una conferencia que impartió en el Centro Nacional de las Artes hace ya más de diez años. Después de ese primer encuentro, cada visita de la Dra. Giraldez-Hayes a México ha resultado ser un lugar de encuentro y reflexión sobre los temas que se abordaban en conversaciones y que siempre debían continuar por más tiempo. La invitación por parte de la FaM-UNAM a que la Dra. Giraldez-Hayes fuera la presidenta del tribunal del examen de maestría fue uno de los detonantes principales que hicieron a la doctoranda cuestionarse una investigación a nivel doctoral y retomar a LÓVA como metodología para la enseñanza activa y transdisciplinar.

Después de algunos años, ya con la maestría concluida, la autora de esta tesis decidió tomar el curso de formación para profesorado que se imparte en el Teatro Real de Madrid sobre LÓVA. En ese curso, además de conocer la metodología propia de LÓVA, se experimenta de manera vivencial todo el proyecto, eso sí, de manera intensiva puesto que, durante una semana, se lleva a cabo todo lo que durante un curso escolar completo debería realizarse. Se formó la compañía de ópera «Kimuak» y se estrenó la primera escena de la ópera «El latir de la espiral» como final del curso. Las actividades en el Teatro Real de Madrid se desarrollaron desde el 1 al 10 de julio de 2017 y se convirtió en una experiencia decisiva ya que tuvo la oportunidad de conocer a compañeras con quienes compartía ilusiones y motivaciones por cambiar la educación y repensar los modos de enseñanza y aprendizaje desde distintos puntos de vista. La consecuencia lógica de ese curso, que sigue disfrutando hasta la fecha, fue implementar el proyecto LÓVA en un primer momento en Educación Primaria y, actualmente, en Secundaria.



Figura 6 «Kimuak compañía de ópera». Después del estreno «El latir de la espiral».

Una de las primeras dificultades a la hora de implementar el proyecto fue escoger el grupo con el que se llevaría a cabo el proyecto LÓVA, puesto que sus integrantes serían los participantes de este estudio de caso. La autora de este trabajo varios años trabajando en el ILV ubicado en la Ciudad de México (CDMX) y es necesario mencionar aquí que esta escuela es un centro de educación privada que fue fundada en 1939 por refugiados españoles que se exiliaron tras la Guerra Civil. Este grupo de refugiados consiguió trasladar el modelo educativo institucionista que inspiró la política educativa de la II República Española y que inspiró la fundación del primer colegio español en el exilio que a sus 81 años sigue activo hoy (Morán, 2001; Valero, 2010).

Desde su fundación, el ILV fue el máximo exponente por la calidad de su educación y por permanecer fiel a sus orígenes, manteniendo su esencia aún en nuestros días (ILV, 1989). Además, conserva su misión original de formar de manera integral a seres humanos dignos de serlo (ILV, 2019). En ese sentido, pretende que un alumno egresado del ILV se distinga, sobre todo, por su calidad como ser humano y por su capacidad de entender y respetar la posición del otro. Tanto la Institución de Libre Enseñanza como el mismo Vives han mantenido desde su fundación los principios de dedicarse no solamente a la transmisión de información sino también a la formación de la cultura, valores, costumbres y creencias ligadas a una forma de entender la vida (Tuñón, 2014). La visión de la educación a través de las artes ha estado presente en el ILV desde su fundación y desde entonces se mantiene ofreciendo a sus estudiantes diversas disciplinas artísticas como parte fundamental de su currículo, desde la Primaria hasta la Educación Preparatoria. El Vives continúa con los principios propuestos por de Giner de los Ríos (1987) en que el objetivo fundamental de la educación consiste en formar de manera integral al alumnado tanto para la cooperación como para que a su egreso resulten útiles para la sociedad en la que se desarrollen. En la actualidad su alumnado tiene la oportunidad de acercarse a la música tres veces por semana; a las artes visuales y danza, a la pintura y expresión plástica dos veces por semana. En Bachillerato cursa de manera regular Historia del Arte y Educación Estética con el objetivo de la formación de un sentido crítico sobre todas las expresiones artísticas.

En este contexto, la directora de la sección Primaria, María Del Carmen Sahagún y la autora de esta tesis, evalúan de manera exhaustiva cuál sería el grupo al que más le convendría desarrollar el proyecto LÓVA. Uno de los aspectos más importantes que tuvimos en cuenta fue el que se tratara de un grupo de alumnado heterogéneo, tanto en lo académico como en lo que respecta a la diversidad de edades y de personalidades. Se decidió que el grupo indicado y susceptible de mayor aprovechamiento del proyecto fuera el de 4º de Primaria. Para su elección, durante el proceso de evaluación, se tuvo en cuenta igualmente que el alumnado perteneciente a esta aula no había logrado consolidarse hasta ese momento como grupo y no se observaban conductas de compañerismo. Ese grupo también contaba con algunos casos de conductas disruptivas, con un par de alumnos de timidez aguda e

inseguridad frente al grupo y con otros alumnos diagnosticados previamente con mutismo selectivo, asperger y diabetes infantil. En nuestro caso, la implementación del proyecto LÓVA perseguiría un método de enseñanza diferente que se convirtiera en vehículo para el logro del éxito social, emocional e intelectual del niño. Asentando en los pilares conceptuales del aprendizaje basado en proyectos, este proyecto buscará que el alumno sea partícipe de la creación y protagonista al mismo tiempo de su propio aprendizaje. La propuesta educativa LÓVA, basada en el proyecto de creación de una ópera original producida enteramente por los alumnos, consiste en otorgar a los alumnos un aprendizaje interdisciplinario que abarque varias habilidades.



Figura 7 Después del estreno de «Mira y recuerda» por la compañía de ópera infantil «La hoja del árbol» del Instituto Luis Vives de la CDMX.

A la par de la implementación del proyecto LÓVA en el ILV, la autora de este trabajo decidió inscribirse en el Programa de Doctorado de Investigación Transdisciplinar en Educación adscrito al Centro Transdisciplinar de Investigación en Educación (CETIE) de la Universidad de Valladolid (UVA). El Dr. José Luis Parejo, profesor del Departamento de Pedagogía, se unió a este trabajo, en calidad de supervisor durante la presentación del proyecto de tesis sobre la implementación de LÓVA en la Facultad de Educación de Segovia de la UVA.

El hecho de realizar una tesis al mismo tiempo que ser una docente investigadora en interior del aula fue un reto que asumió la doctoranda junto a sus dos asesores de tesis. Para Humberto Eco (1984), escribir una tesis doctoral es como escribir un libro, un ejercicio de comunicación constante para el aspirante que necesita de la existencia de un público. En mi caso, los dos directores de esta tesis se han convertido en ese público fiel y siempre presente con el que he mantenido una comunicación constante y efectiva. Paralelamente, mi actividad en el programa de doctorado ha significado la posibilidad de participar en actividades, cursos y presentaciones en congresos de los avances de mi trabajo. El bagaje acumulado a lo largo del doctorado ha redundado en la ampliación de mi formación metodológica así como en la experiencia adquirida en la presentación de ponencias en donde pude compartir el tema de investigación y las conclusiones preliminares de esta tesis.

En ese sentido mis participaciones en distintos programas y las comunicaciones que he presentado en diversos congresos durante la elaboración de la presente tesis han significado un sinfín de emociones y nuevos aprendizajes. Estas actividades académicas han definido tanto el camino para la elaboración de esta tesis como la dirección de mi práctica docente. Para ampliar la formación en educación socioemocional, tema central sobre el que quise enfocar mi trabajo de tesis doctoral en un principio, tomé el *Massive Online Open Course* (MOOC) del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF), adscrito al Ministerio de Educación y Formación Profesional, «Habilidades para la vida y alfabetización emocional en contextos educativos» en su 1ª edición de octubre a diciembre de 2017. Complementé esta formación con el seminario «Las habilidades

socioemocionales en el Nuevo Modelo Educativo» en la CDMX adaptado al contexto educativo mexicano y la nueva reforma educativa.

También participé en el MOOC: «Tendencias en investigación educativa y social» de la Universidad de la Laguna con una duración de 25 horas a lo largo de 6 semanas, organizado por Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa (REUNI+D), que sirvió para afianzar los conocimientos en metodología de la investigación y las tendencias en el campo educativo. Ese mismo diciembre la doctoranda participó en el Seminario Internacional «Educación expandida y aprendizaje emergentes en contextos múltiples» en la Facultad de Educación y Trabajo Social de Valladolid de la UVa y organizado por el GIR CEAEX con el objetivo de ampliar los conocimientos en investigación educativa.

Durante el recorrido a la que me ha llevado la elaboración de esta tesis en el campo de la investigación científica, la autora de este trabajo quisiera resaltar el paso por algunas de las actividades que como doctoranda le han dejado grandes aprendizajes y aportes que se ven reflejados en esta investigación. Su participación en el I Congreso Internacional «Creativitat a l'educació artística» y II Seminario Internacional de «Investigació en educació musical», celebrado en Valencia del 27 al 29 de junio de 2018 con la comunicación «La ópera, como vehículo de aprendizaje en Primaria: un estudio de caso en México». En la presentación del póster sobre los primeros avances de esta investigación aprendió a visibilizar el proyecto completo de tesis, la amplitud a la que podía llegar esta investigación y a formular de manera objetiva los propósitos de este trabajo. A continuación, presentamos la imagen del póster que se presentó en esa ocasión en una de las mesas de trabajo del Congreso dedicada a la investigación basada en las artes y proyectos artísticos en educación escolar obligatoria.



LA ÓPERA COMO VEHÍCULO DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN PRIMARIA: UN ESTUDIO DE CASO EN MÉXICO

Rosa M^a Soliveres Buigues – INSTITUTO LUIS VIVES, A.C. CIUDAD DE MÉXICO
 rosa@castillojoseluis.com

JUSTIFICACIÓN

La ópera, un vehículo de aprendizaje (LÓVA) es una metodología enmarcada en el aprendizaje basado en proyectos (ABP) que incluye varios sub-proyectos interconectados que se suceden a lo largo de un curso escolar completo. En LÓVA se trabaja, además, educación emocional, educación en competencias y educación empoderadora.

Se pretende otorgar a los alumnos un aprendizaje interdisciplinario que abarque varios saberes, a la vez y que el propio alumno sea el artífice de su propio aprendizaje.



METODOLOGÍA

La metodología de esta investigación se enmarca dentro del paradigma interpretativo, de carácter cualitativo, puesto que nos ayuda a estudiar el acontecer en el medio privilegiando los aspectos subjetivos del comportamiento. El diseño empírico se encuentra en el estudio de caso propuesto por Stake (1996) y mi posición es la de investigador como profesor.



PROGRAMA DE CONVIVENCIA ESCOLAR

La Secretaría de Educación Pública implementa el Programa Nacional de Convivencia Escolar a partir del curso escolar 2017-2018. Este programa se articula en semanas y ofrece una guía de los tópicos en relación a la convivencia escolar y el aprendizaje cívico-social con un marcado énfasis hacia la la autoestima, el conocimiento y el saber como soy.

-Correspondiente al tópico ¿Cómo soy? la compañía de ópera trabajó en el ejercicio de "mi objeto significativo".

"Lo que se hace bien, nos permitió reflexionar acerca de las habilidades que cada integrante tiene y que por ello lo hacen especial"

"Lo que me gusta de ti, facilitó que todos y cada uno de los miembros reconocieran que sus compañeros tienen gustos diferentes y así se fomenta la pluralidad."



OBJETIVOS

1.- Observar, analizar, documentar e interpretar los posibles cambios en el comportamiento de un grupo en el que se implementa una metodología circunscrita en el aprendizaje basado en proyectos.

2.- Conocer y comprender el aprendizaje cívico, social y emocional surgido en el alumnado tanto a nivel individual como grupal a través del proceso para el desarrollo del proyecto LÓVA.

Objetivos específicos:

1.1.- Diseñar y llevar a cabo una investigación cualitativa a través de la metodología del estudio de caso dirigida a la implementación del proyecto LÓVA, en el Instituto Luis Vives, A.C. de la Ciudad de México, dirigido a niñas y niños de 4^o de primaria.

2.1.- Reflejar el impacto en la comunidad educativa de la inclusión de un alumnado heterogéneo y de problemática diversa en el proceso de realización de una ópera original.

3.1.- Documentar la posible mejora en el estado social, emocional e intelectual en los alumnos que conforman el grupo del estudio de caso.

4.1.- Estudiar el Aprendizaje Basado en Proyectos como metodología para trabajar en el aula desde una perspectiva de método que incentive la expresión y la creatividad en la escuela.

MARCO TEÓRICO

El desarrollo emocional, social y cognitivo de los alumnos, es lo que convierte a LÓVA, en un reto que abre el aula a las emociones, a la creatividad, a la imaginación, al aprendizaje cooperativo y colaborativo, al esfuerzo compartido, al descubrimiento y a la aceptación de todas y cada una de las capacidades grupales e individuales de quienes conforman la compañía de ópera.

- Aprendizaje basado en proyectos.
- Metodologías activas
- Aprendizaje cooperativo
- Educación musical
- Inteligencia emocional y aprendizaje de valores.



RESULTADOS / DISCUSIÓN

La presente investigación es un proyecto en desarrollo y solamente se presentan los avances observados en el estudio exploratorio.

- La mejora en el comportamiento grupal e individual, "hemos aprendido más de nuestros compañeros y ahora nos entendemos mejor" (R.R.P.P.)
- En cuanto a educación emocional el grupo presenta un gran avance haciendo mención especial a los alumnos que, al inicio de curso, presentaban síndrome de "mutismo selectivo" y "Asperger", para integrarse satisfactoriamente en el grupo y con notable mejora tanto en su aprendizaje cívico social como en su rendimiento académico.
- Respecto del aprendizaje de valores: (Regidora) "además con LÓVA hemos aprendido valores como la empatía, el respeto, la equidad". "Nosotros llamamos al proyecto LÓVA (la ópera como vehículo de Unión) (R.R.P.P.)."

Referencias

Gallardo, A. (Coord.) (2014). *Guía de la música en primaria*. Madrid: Síntesis.

Stake, R.E. (1995). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.

Santolero, P. (2012). *La ópera, un vehículo de aprendizaje (LÓVA)*. Eufonia. *Didáctica de la Música*, 55, pp.46-47. ISSN 1135-6306






Figura 8 Póster presentado en el I Congreso Internacional «Creatividad a l'educació artística» junio 2018.

Uno de los requisitos del Programa de Doctorado para optar a la mención de Doctor Internacional es la estancia en una universidad fuera del territorio español con una duración de al menos 3 meses. La autora de esta tesis tuvo la oportunidad de que su estancia de investigación predoctoral tuviera lugar en el segundo semestre de 2018 en la Facultad de Música de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) bajo la supervisión del Dr. Roberto Kolb Neuhaus. Se eligió hacer la estancia en la UNAM porque ocupa el lugar número 2 en el ranking de Universidades en Latinoamérica y el 1 en México, posicionándose este año como la mejor opción en México en todas las áreas su posición global es el número 113 según el ranking de universidades. La invitación del Dr. Kolb Neuhaus para la estancia fue especialmente relevante ya que es un musicólogo y oboísta mexicano de origen austríaco (re)conocido ampliamente por sus investigaciones sobre Silvestre Revueltas, entre otras publicaciones a nivel mundial. Imparte los seminarios de «Introducción a la Investigación» y el «Seminario Interdisciplinario de Interpretación» en el posgrado en Música, además de los de interpretación e interpretación en conjunto. El Dr. Kolb Neuhaus es además miembro del Sistema Nacional de Investigadores de México y cuenta con publicaciones de gran impacto científico indexadas en la *Web of Science*. Próximamente publicará en *Oxford University Press* un libro dedicado a su tema principal de investigación: la música de Silvestre Revueltas.

Durante esta etapa doctoral, la autora de esta tesis pudo participar tanto como alumna y docente en seminarios de investigación y es de resaltar la participación en el Programa de alto rendimiento de la FaM-UNAM, Investigación-Acción e intervenciones socioeducativo-musicales (INACIEM), como profesora y coordinadora académica con sesiones tanto presenciales como en línea. Además de los complementos formativos, también la autora aprovechó la estancia para elaborar informes de investigación y ampliar la revisión de la literatura reciente, enfocada al diseño y redacción de artículos científicos.

Bajo el auspicio de la *European Educational Research Association* (EERA), la Dra. Juana M. Sancho y el Dr. Fernando Fernández, organizaron en la Universitat de Barcelona el encuentro *EERA 19 Winter School Ethnography Unbound: Responding to late Modernity's*

Mobilities and Challenges al que tuvo la oportunidad de asistir con una presentación titulada «*Opera, a vehicle for learning in elementary education: a case study in México*». En los días del encuentro, además de las presentaciones de diversos ponentes de talla internacional, se organizaron grupos de trabajo por temáticas similares en donde pude organizar los datos de la investigación y decidir cómo poner en relieve aquellos más importantes para la discusión de la presente tesis.

También resultó especialmente relevante para la elaboración de este trabajo la participación de la doctoranda como ponente en el *European Conference on Educational Research 2019* «*Education in an Era of Risk – the Role of Educational Research for the Future*», organizado por la EERA en la Universität Hamburg (Alemania) donde se presentaron los resultados preliminares de la tesis doctoral: «*Creating an original opera. Learning in primary education in Mexico*». En dicha participación se obtuvo una interesante retroalimentación de investigadores y ponentes acerca de los avances y alcances a los que podría llegar esta investigación en caso de incluir también, como categoría de análisis, el desarrollo de la ciudadanía democrática, a través de la implementación de proyectos que tengan a las artes como motor de desarrollo integral. De esa retroalimentación se dedujo mi siguiente ponencia «*Opera as vehicle for Learning democratic citizenship: a case study*» seleccionada para la participación en la conferencia anual de la *World Education Research Association* (WERA) que se presentará, de manera virtual, en Santiago de Compostela (España) este julio de 2021 y que es considerado uno de los congresos de referencia e impacto mundial en el ámbito de la investigación educativa.

Durante la etapa de investigación de esta tesis doctoral, cabe resaltar ha sido aceptado el artículo «Una ópera para la escuela de la ciudadanía» para publicación en la *Revista Electrónica de Investigación Educativa* (REDIE), con fecha de publicación en 2021 (vol. 23). Esta revista cuenta con el impacto más alto en el ámbito de investigación educativa de México, con el cuartil 2 en Educación, con un índice SJR. De 0.37 y un h índice de 11 en el *Scimago Journal Ranks* (2019). En este artículo se presenta de manera preliminar la discusión y el análisis sobre el impacto de LÓVA en el desarrollo de una ciudadanía global. En esta

aportación la autora de esta tesis presenta por vez primera las categorías de análisis que fueron emergiendo a lo largo del trabajo de investigación y que están relacionadas con la formación de la ciudadanía mediada por un proyecto artístico, además del análisis de las subcategorías que se aparecerán en esta tesis: derechos y responsabilidades, compromiso y participación social y el reconocimiento a la diversidad. Igualmente ha sido publicado el artículo «An opera in primary education for the development of social and emotional skills» en mayo del 2021 en la revista *British Journal of Music Education* (BJME). Esta revista cuenta con el índice de impacto 0,583 en el *Journal Citation Reports* (2019) y un índice de impacto 0,402 con un h index de 20 en el *Scimago Journal Ranks* (2019), situándose en el cuartil 2 en Educación y en el cuartil 1 en Música, respectivamente. Estos datos avalan el nivel de rigurosidad y calidad de esta revista, siendo una de las más relevantes en el campo de la educación musical a escala internacional. En este artículo presentamos los avances y conclusiones preliminares sobre la relevancia que tiene la implementación de LÓVA como metodología de proyectos, para el desarrollo de las habilidades emocionales tanto a nivel individual como grupal. También se presentan como conclusiones relacionadas con esta categoría de análisis que se ha comprobado que LÓVA es una herramienta didáctica favorecedora del aprendizaje colaborativo, la educación emocional y el desarrollo de habilidades sociales para todo el grupo.

Es momento ahora de describir brevemente en qué consiste el proyecto LÓVA. Se trata de una metodología enmarcada en el aprendizaje basado en proyectos que incluye numerosos sub proyectos interconectados que ocupan un curso escolar completo. En LÓVA se trabaja, además, la educación emocional, la educación en competencias y la educación *empoderadora*, es decir, se trata de conceder al alumnado el poder de decidir y tomar el control de sus vidas (Sarmiento 2012). Durante la puesta en práctica del proyecto LÓVA se atiende el desarrollo de la identidad individual y grupal a través de retos y dinámicas diseñadas a tal efecto. Se fomenta el trabajo en equipo y se desarrollan habilidades como el respeto y la cooperación a través de la cual cada participante en el proyecto asume su responsabilidad para conseguir el objetivo común: estrenar una ópera original al final de

curso escolar (Blasco y Botella, 2020). Desde el inicio del proyecto se crea una compañía de ópera que está conformada por los niños y niñas de la clase además de los docentes como coordinadores.

Por último, es pertinente comentar que han sido enriquecedoras todas y cada una de las conferencias a las que la autora de esta tesis ha sido invitada para exponer de qué se trata el proyecto LÓVA y cuáles son los alcances y resultados obtenidos con este trabajo de investigación. En todas esas pláticas, LÓVA ha causado gran impacto y es tomada en cuenta como modelo a implementar por los resultados plasmados en estos aportes.

Relevancia científica y social de la investigación

El primer objetivo que se determinó al inicio de esta investigación consistía en observar, reflexionar y documentar la mejora en el desarrollo de habilidades socioemocionales y de comportamiento de un grupo con el uso de un aprendizaje basado en proyectos (ABP). De igual manera se pretendió que fueran las artes un incentivo de expresión y creatividad en ámbito de la escuela. De manera colateral podríamos relacionar de manera directa la mejora en las habilidades lingüísticas, matemáticas y espaciales con el proceso de creación de una ópera original. Esta relación se establecería a través de la implementación del proyecto LÓVA en el ILV, dirigido a niñas y niños de 4º de Primaria de entre 9 y 10 años y, de un nivel socio económico medio.

Desde los primeros momentos en el desarrollo de esta investigación nos inclinamos hacia el estudio de caso que propone Stake (1995) o Simons (2009) como opción metodológica para este trabajo. Las razones de esta elección se asientan en que el estudio de caso busca una comprensión profunda de una realidad y que en el desarrollo de esta investigación la autora de este trabajo adoptó la posición de investigadora profesora. La realidad educativa y la singularidad del contexto del aula permiten la adaptación de que la mayoría de los problemas surgen durante el desarrollo de la investigación del caso en concreto y no de la teoría (Rodríguez y Valdeoriola, 2009). La necesidad de hacer partícipes a los propios alumnos y la elección del diseño de tipo instrumental para comprender las cuestiones que resultan a

través del estudio, justificaron que el diseño de estudio de caso preseleccionado y la elección del grupo de 4° de Primaria resulten una buena herramienta. Las características del caso intrínseco nos permiten, además, acercarnos al primer propósito: observar el desarrollo socioemocional del alumnado (Stake, 2005). Como nos propone Bresler (2006), este tipo de investigación cualitativa tiene como principal propósito ayudar a las personas a obtener un conocimiento más sofisticado de las cosas. Es en ese sentido en el que cobran importancia las propuestas de incluir en el currículum de la Primaria el contexto que envuelve a las artes escénicas (Berman, 2003; Rose, 2009; Dullea, 2017).

Resulta necesario resaltar que no existen muchas investigaciones de carácter científico sobre la implementación del proyecto LÓVA. Tampoco sucede así con sus antecedentes *Creating Original Opera* (COO) en Estados Unidos o *Write an Opera* (WO) en el caso del Reino Unido. A pesar de esto, algunas investigaciones recientes realizadas sobre la implementación de programas de ópera en el entorno escolar concluyen que alentar a los niños a participar en este tipo programas contribuye a que se involucren en las artes escénicas y en la música más allá del entorno escolar (Dullea, 2017). En algunos proyectos educativos que persiguen acercar la ópera al público más joven prevalece la convivencia de música, teatro, guion literario, plástica y escenografía, entre otras disciplinas, de manera que la ópera pueda ser experimentada prácticamente por todos los alumnos (Faust, 2010).

Uno de los primeros precedentes de esta investigación acerca de la implementación de LÓVA lo encontramos en la tesis doctoral presentada por Joy (2002) en la University of Houston (EEUU) sobre el programa homólogo *Creating Original Opera* (COO) intitulada «*Original Student Opera: history, theory, and practice of a multi-disciplinary arts education program*». Una de sus principales aportaciones la identificamos en sus conclusiones cuando afirma que las artes dotan al alumnado de la capacidad de pensamiento divergente y comenta la posibilidad de entender la escuela a través de múltiples perspectivas. La educación a través de programas artísticos puede coadyuvar a la formación integral y al desarrollo del pensamiento simbólico al mismo tiempo que se les ofrecen vías alternativas a los estudiantes de conocimiento. Igualmente, los estudios de Sherwood, Gregoire y Iverson (1994) en los

que describen la compañía de ópera que crearon en el curso escolar 1993/94 con dos grupos de sexto de Primaria en *Lake Agasiz Elementary School* en *Grand Forks, ND*.

De igual manera, Tambling (1999) llevó a cabo un análisis de tres estudios de caso sobre la ópera y el papel que juegan las organizaciones artísticas con la educación. Los tres casos analizados por Tambling (1999) tienen que ver con el acercamiento al género operístico en las comunidades escolares desde distintas miradas: el primer caso referido en sus estudios se trata de una conferencia concierto presentada por cantantes profesionales a la comunidad escolar; el segundo consiste en que artistas, músicos profesionales, cantantes y estudiantes trabajan para proponer a la comunidad el proyecto de montar una ópera a lo largo de seis meses de manera conjunta con los estudiantes; el tercer caso y último, es *Write an Opera* (WO), puede ser considerado como antecedente didáctico en el Reino Unido de LÓVA.

En la tesis doctoral presentada por Fernández-Carrión Quero (2010), la aplicación de LÓVA se refiere a las técnicas de expresión plástica del tercer ciclo de Primaria y el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. En este caso se trabajó el acercamiento del niño al mundo de la ópera y se ofrecieron herramientas didácticas accesibles y motivadoras tanto para los alumnos como para los profesores. Esta tesis documenta cómo varios centros de la Comunidad de Madrid crearon un cómic original y, además, analizaron los gustos musicales por zonas, cursos, etapas y sexos.

Afortunadamente, antes de concluir y redactar el análisis y resultados obtenidos de la presente investigación se ha tenido en cuenta como antecedente la evaluación preliminar sobre el proyecto LÓVA dirigida por la Dra. Giraldez-Hayes, con la colaboración de Carbó y Otárola (2019). En esta evaluación se llegó a la conclusión de que el reforzamiento de las competencias sociales y cívicas en el alumnado participante en el proyecto LÓVA favorece el desarrollo de habilidades intrapersonales e interpersonales. Otra de las conclusiones que se adelantan en esta evaluación es que LÓVA complementa el desarrollo de competencias ciudadanas y resulta una herramienta útil para preparar a los alumnos a participar de manera eficiente y constructiva en la vida en comunidad. La riqueza del aula nos permite encontrar

todas las formas de comportamiento que servirán como preparación para convivir en sociedades cada vez más diversas.

Hoy en día se es posible encontrar diferentes propuestas metodológicas con las que se puede trabajar en el aula. Una de ellas es el ABP que según Blank (1997) puede ser definido como un método de instrucción o una estrategia de enseñanza y aprendizaje que ofrece a los alumnos la coyuntura para pensar, diseñar, implementar y evaluar diferentes proyectos que tienen aplicación en el mundo real. Prince y Felder (2006) coinciden también con el pionero de esta metodología, Kilpatrick (1918), en que los intereses de los alumnos son la base para la realización de proyectos. Ambos añaden además otras características argumentando que, al término del proyecto, con la presentación del producto final, también se expone el procedimiento completo requerido para poder llegar así a los resultados. Con el ABP se logra una mayor motivación que redundará en un mayor grado de satisfacción durante todo el proceso logrando con ello un aprendizaje más significativo (Martínez y Navarro, 2020). Este tipo de propuestas metodológicas dejan de lado al libro de texto y a la programación habitual de la asignatura para centrarse en el desarrollo integral del alumnado, aunando varias materias para obtenerlo. La importancia del ABP se centra en el proceso mismo de su implementación. Este proceso persigue construir el conocimiento a través de la colaboración y de compartir las enseñanzas como los aprendizajes a lo largo de todo el proyecto. Finalmente se puede constatar que existen otras maneras de enseñar y de aprender. Ha sido a lo largo de los años por el doctorado en los que la autora de esta tesis ha aprendido que la importancia del trabajo por proyectos trasciende a la consecución del producto final.

Los beneficios que se acrecientan a través del ABP aunados al valor de la educación artística, en especial la Educación Musical, pueden ser observados en distintos estudios que versan sobre el desarrollo de las competencias básicas que se proponen en etapa escolar. Wöller y Ginsborg (2011) decidieron compartir de manera colaborativa el proceso de enseñanza aprendizaje con un grupo de docentes y sus alumnos. En su investigación descubrieron que entre los beneficios que este tipo de proyectos ejercía sobre el alumnado, se encontraba la exposición de los alumnos a nuevas ideas y la retroalimentación que recibían por parte del

grupo docente. La comunicación eficaz y el aprendizaje de la negociación mejoró de manera significativa para todos los participantes en el proyecto, es decir, para alumnos y docentes (Piaget, 1952; Vigotsky, 1978).

Otro de los ejemplos de aprendizaje mediado por un proyecto fue el ejercicio de composición musical colaborativa que proponen Partti y Westerlund (2013). La comunidad participante estuvo de manera virtual en el operabyou.com para crear de manera colectiva. Los autores de este estudio de caso reportaron que este tipo de composición colaborativa sirve para diseñar estrategias educativas que promuevan la co-construcción de significados, identidad y pertenencia a la comunidad (Maldonado, 2008). El ABP busca unificar diferentes áreas y contenidos cruzando la barrera de la impartición de asignaturas por separado. Nos referimos al ABP como una estrategia integral puesto que es el alumnado quien aprende haciendo. Al ubicar a los alumnos en el centro mismo del proceso de enseñanza aprendizaje estos se convierten en protagonistas de su propio aprendizaje. El conocimiento se construye a partir de sus experiencias e intereses (Dewey, 1938).

La relevancia de la Educación Musical en la Educación General Básica se abordará brevemente en el marco teórico de la presente tesis. Si bien, la autora de esta tesis se permite referir aquí la investigación desarrollada en la FaM-UNAM y que se convirtió en el tema su Trabajo Fin de Máster: «Conceptos de musicalidad implicados en la educación musical» (Soliveres 2016). En este trabajo se pusieron ya de manifiesto alguno de los beneficios y consecuencias de la Educación Musical, su importancia y necesidad en el desarrollo de todo ser humano y los motivos por lo que debe estar al alcance de todos los individuos. Participar en actividades musicales grupales promueve el desarrollo de las relaciones personales, además de que infiere confianza en el alumnado. Por otro lado, los estudiantes que colaboran en proyectos musicales mejoran sus habilidades sociales y desarrollan la identidad de grupo y el sentido de pertenencia (Moreno-García, Monteagudo-Chiner, y Cabedo-Mas, 2020).

El número de estudios en los que se analiza la Educación Artística como necesidad resulta relevante. Son varias las voces representativas que abordan la necesidad de incluir el arte en la educación general. Esto resulta especialmente notorio cuando hablamos del binomio arte

y educación y se parte del principio de que la presencia del arte en la vida del ser humano es una constante y, por tanto, sitúa a ambos elementos, persona y arte, en una relación indisociable. La educación en las artes resulta indispensable para la configuración de las ciudades futuras en las que se necesita de ciudadanos que entiendan más que reclamen, piensen más que conozcan y sepan desenvolverse en contextos poco familiares. La colaboración, creatividad e innovación en los programas artísticos obtienen resultados exitosos en cuanto a flexibilidad, desarrollo de la imaginación y adaptación de los alumnos (Taylor, 2012).

En este contexto de redefinición de necesidades, la escuela deberá proponer las experiencias estéticas como un verdadero horizonte frente al que se encuentra el ser humano (Conejo, 2012). Para poder acceder a esas experiencias se requiere de un conocimiento previo de los códigos, así como también se hace necesario que cada individuo tenga el derecho y el acceso a la gran variedad de experiencias artísticas (Pérez 2015). Por ello algunos autores concluyen que la Educación Artística debe ser el vehículo único y natural que posee la capacidad de poder conducir al individuo a lo largo de todo ese imaginario artístico (Kuever, 2009). Los resultados que arrojó la investigación de Kivijärvi y Poutiainen (2019) acerca de la importancia de involucrar al alumnado en actividades musicales redundaron en la colaboración participativa en varios niveles y el sentido de pertenencia en el que valores y creencias pueden transformarse. De acuerdo con Illari (2016), a través de actividades artísticas los niños descubren nuevas habilidades que les permiten interactuar con la cultura en la que se encuentran creciendo. Podemos afirmar que es la música la que adquiere especialmente una importante función en el proceso de interacción tanto en el contexto como con la gente que rodea a todo el alumnado.

El principal cometido del docente que implemente LÓVA consistirá, desde un primer momento, en depositar la confianza y delegar responsabilidades paulatinamente en todos y cada uno de los integrantes de la compañía formada por la clase. El proceso para obtener el objetivo que persigue de la compañía residirá en crear y representar una ópera original para estrenarla a final de curso. Su duración abarcará el curso completo, aunque gran parte del

tiempo destinado para la consecución del objetivo se dedique a resolver conflictos y a superar retos que no serán solventados en un primer intento. El mayor reto de LÓVA descansa en otorgar a los alumnos un aprendizaje interdisciplinario que abarque varios saberes y lograr que ese aprendizaje integral sea para todos. Alsina, Mallol y Alsina (2020) concluyeron en su estudio sobre el ABP en educación artística que el alumnado al finalizar el proyecto le concedió mayor importancia a la interdisciplinariedad que a la enseñanza tradicional de materias. El alumnado valoró la interdisciplinariedad como una forma efectiva para desarrollar el trabajo colaborativo y como modo de inclusión social y escolar en especial con los alumnos que presentan bajo rendimiento.

En la ópera todo está decidido, creado y gestionado por niños y niñas: el libreto, el nombre de la compañía y su logotipo, el trabajo actoral, la publicidad, la compra de materiales, la música y su ejecución instrumental, el vestuario, el maquillaje, la utilería, la gestión del presupuesto, la coordinación de los trabajos, etc. En ese sentido, LÓVA integra diversos aprendizajes de materias como matemáticas, lengua, plástica, música y educación física por mencionar algunos (Sarmiento, 2012). Aprender a expresarse, trabajar en equipo, escuchar a los demás, tener empatía, seguir instrucciones, aprender de los errores, reflexionar son algunas de las habilidades que se desarrollan en LÓVA a través de situaciones reales en las que se desarrollan habilidades para la vida y competencias intra e interpersonales (Fernández, Goás, y Vázquez, 2016).

Mediante la aplicación del proyecto LÓVA en la clase de 4° de Primaria y el estudio de caso derivado, esta investigación ha podido constatar las ventajas de la pedagogía por proyectos. Además de observar si en la clase se propician más ocasiones para el aprendizaje auto inducido y dado que es un proyecto de larga duración, también se tomó en cuenta de qué manera los aprendizajes durante el desarrollo de este proyecto se conectan con la vida diaria, con la comunidad escolar y con los contextos familiar y escolar. El interés social de LÓVA radica en que es un proyecto educativo centrado en el desarrollo emocional, social y cognitivo de los alumnos, lo que lo convierte en un reto que abre el aula a las emociones, a la creatividad, a la imaginación, al aprendizaje cooperativo y colaborativo, al esfuerzo

compartido, al descubrimiento y a la aceptación de todas y cada una de las capacidades grupales e individuales de quienes conforman la compañía de ópera.

Las investigaciones en Educación Artística y Musical aportan una verdadera evolución en la práctica docente y resaltan la importancia de la inclusión de la enseñanza artística en el currículo escolar. Las artes se convierten en materia de pleno derecho comparable a otras materias ya incluidas en el programa de educación Primaria. La atención a la diversidad a través de actividades musicales, como la selección de un repertorio multicultural con diferentes estilos facilitan, por ejemplo, que la música sea parte de la integración en las relaciones del alumnado. La inclusión social, el respeto hacia distintas manifestaciones artísticas y el fomento a diferentes prácticas de relación intercultural hacen de la música la herramienta idónea para una mejora de calidad de vida y bienestar (Blanco y Peñalba, 2020). Por último necesitamos mencionar la relevancia y el impacto a nivel sociocomunitario de participar en un proyecto que involucre las artes. Este impacto queda de manifiesto a través de la transferencia y la huella social para el desarrollo de la comunidad. De nuevo el trabajo colaborativo, la formación de equipos de trabajo, el respeto a la otredad, el desarrollo de la empatía y el sentido de pertenencia son las habilidades que más destacan en la implementación de proyectos de larga duración como LÓVA. Además, las artes reclaman el papel como herramienta educativa valiosa para mejorar la resolución de conflictos que se promueven a través del entendimiento intercultural y la convivencia con el otro (Campayo - Muñoz y Cabedo–Mas, 2017).

Estructura de la tesis

El presente trabajo se estructura en introducción, tres capítulos, conclusiones finales y anexos. A continuación, se avanza el contenido de cada capítulo con el objeto de mostrar a los lectores un panorama del trabajo realizado.

Capítulo I Marco teórico. En este apartado se aborda la fundamentación teórica que sustenta la presente investigación doctoral. Queda dividido en tres epígrafes. En el primero, se realiza

un recorrido sobre la importancia de la educación musical para el desarrollo emocional, social y cívico en la educación general obligatoria. De este modo resaltamos de qué manera puede contribuir la clase de música a la educación integral del alumno para centrarnos después en una de las categorías de análisis propuestas: el desarrollo de habilidades para la vida. El desarrollo de estas habilidades de la inteligencia emocional provee de las oportunidades necesarias para que el alumnado posea un mayor autoconocimiento y una mejor relación con el otro en el entorno del aula, al mismo tiempo que se desarrolla la creatividad y se descubren las habilidades de cada alumno (Iryhina, Sbruieva, Chystiakova, y Chernyakova, 2020). También abordamos en este capítulo la construcción de una ciudadanía global a través de la de la educación musical, en la que se pone de manifiesto la necesidad de formar desde la escuela con las futuras generaciones que enfrentarán esta ciudadanía global. Se acentúa la necesidad de enseñar dicha ciudadanía en las escuelas para que el alumnado aprenda a comportarse de manera respetuosa con los demás (Westheimer y Kahne, 2004). Abordamos también la propuesta de Elliott (2012) sobre ciudadanía artística a través de las artes y programas como LÓVA. Esta ciudadanía artística comprende todas las formas de práctica musical, el conjunto de formas de escucha y cualquier interacción musical ya sea de manera formal o informal para reclamar su lugar en el currículo. Puesto que provocan la adquisición del conjunto de competencias ciudadanas para la convivencia en una sociedad cada vez más diversa (Starkey, 2017).

En el segundo epígrafe de este marco teórico se expone la idoneidad del ABP a través de un análisis sobre las ventajas que ofrece esta metodología y el sustento pedagógico sobre el aprendizaje colaborativo. Para ello consideramos importante señalar que propuestas como LÓVA, proyecto que, como hemos mencionado anteriormente, tiene una duración de todo el ciclo escolar, sea una alternativa innovadora que se pueda desarrollar en un entorno educativo. Y que, además, busca el aprendizaje no solamente del alumno sino también del docente. La integración de diferentes asignaturas para reforzar la visión de conjunto de los saberes humanos es una de las ventajas del ABP que facilitan el desarrollo integral del alumno. En el ABP se fomenta la creatividad, la responsabilidad individual, el trabajo

colaborativo, la capacidad crítica, la toma de decisiones, la eficiencia y sencillez para que los alumnos puedan expresar opiniones personales (Martí, Heydrich, Rojas y Hernández, 2010).

En el tercer epígrafe del marco teórico nos detenemos para reseñar el proyecto que se implementó para nuestro estudio de caso, LÓVA. Comenzamos con la definición y los antecedentes del proyecto y el desarrollo, para finalizar retomando la importancia del aprendizaje interdisciplinar para la formación integral del alumnado de educación básica. LÓVA, cuyos antecedentes se pueden encontrar en el proyecto COO, tiene como propósito principal llevar la creación de una ópera original al contexto escolar, de manera que quede incluida en el programa de estudios del aula y se desarrolle a lo largo de todo un curso. Uno de los beneficios que se observa en diferentes proyectos artísticos cuyo principal objetivo es acercar la ópera al público más joven, es que prevalece la convivencia de música, teatro, guion literario, plástica y escenografía, entre otras disciplinas. Además de que la ópera puede ser experimentada por todo el alumnado (Faust, 2010). Alentar a participar a los niños en programas de ópera en el entorno escolar contribuye a que se involucren en las artes escénicas más allá del entorno escolar. Durante el proceso de organización y creación de una ópera original se trabajan de modo transversal, temáticas en torno a la conformación de una ciudadanía participativa, crítica y responsable (Dullea, 2017).

Capítulo II Metodología. En este apartado se presenta la metodología y el diseño de la presente tesis. Se justifica el paradigma interpretativo que concibe la realidad como algo dependiente e inseparable de los significados que las personas le atribuyen (Krause, 1995). El enfoque del estudio, los objetivos y las preguntas motoras del presente trabajo contextualizan el diseño del tipo de caso como instrumental propuesto por Stake (1999) ya que el interés genuino de este trabajo es aprender sobre este caso en particular preseleccionado. También se explica la justificación de la elección del estudio de caso instrumental, sobre todo con la finalidad de que a lo largo de la investigación puedan emerger objetivos y categorías de análisis no previstas en el inicio de la investigación. Por otro lado, también se refiere la flexibilidad del estudio de caso como método ya que no resulta dependiente ni del tiempo ni del procedimiento. Puede ser un estudio de caso que se realiza

en pocos días o durante largo lapso de tiempo, y hasta puede permitir cambios en los objetivos previos ya que se va acomodando a la mayor comprensión y necesidades del caso estudiado.

En la coyuntura de nuestro estudio, podemos determinar los tres elementos que propone Stake (1998; 2005), el contexto del caso, los temas principales a observar en el caso y la estructura conceptual de nuestro estudio. Del mismo modo se abordan las técnicas empleadas para el análisis de datos que dan paso a los resultados y la discusión de esta investigación. Igualmente se hará referencia a la codificación de los datos obtenidos y las cuestiones ético metodológicas. Derivado de esto, se utiliza el programa informático atlas.ti para después triangular toda la información que se presenta en los resultados y la discusión del capítulo III.

En relación a los criterios de calidad científica y ética que han regido la presente investigación y para asegurar la calidad y veracidad de los resultados, se expuso primero la planificación del proyecto y los alcances de los datos que se emplearían en la discusión con todos los actores participantes en el proyecto, la investigadora, las maestras colaboradoras, el equipo directivo del centro y las familias del alumnado participante. Se obtuvo el consentimiento informado para conocer el medio y los límites de acceso a la información.

Los criterios de rigor más adecuados para la investigación cualitativa que nos ocupa son los propuestos por Guba (1989), Guba y Lincoln (1994; 2012) y complementados por Miles y Huberman (1994) es decir, credibilidad, transferibilidad y consistencia. Por último, se aplicó el criterio de neutralidad para confirmar que los datos e informaciones obtenidas son independientes del evaluador. En ese sentido Hopkins (1990) plantea reunir pruebas y evidencias suficientes que garanticen la credibilidad de la investigación.

Capítulo III Resultados y Discusión. En este apartado se unen en un mismo capítulo la discusión científica de los resultados obtenidos en la investigación. En un primer momento nos detenemos de manera breve en el contexto y las características generales del Instituto Luis Vives de la Ciudad de México (ILV, CDMX) en donde se ha realizado esta investigación. Se sigue con el análisis y discusión de resultados que se presentan de acuerdo

a los objetivos de esta investigación y que fueron emergiendo a lo largo de la realización de esta tesis. Las categorías que derivadas del marco teórico se diseñaron al inicio del trabajo y la conexión previa con el proyecto y la materia de música de la investigadora fue cambiando a lo largo de todo el desarrollo e implementación del proyecto LÓVA. De esta manera se ofrecen los resultados de la categoría de análisis «desarrollo de habilidades para la vida» con las subcategorías *desarrollo de competencias intrapersonales* y *desarrollo de competencias interpersonales*. Las habilidades para la vida también denominadas blandas (*soft skills*) proponen el desarrollo de las siguientes competencias sociales básicas para desarrollar en la escuela: toma de decisiones, resolución de problemas, pensamiento creativo, pensamiento crítico, comunicación eficaz, habilidades interpersonales, autoconciencia, empatía, gestión de las emociones y gestión del estrés (OMS, 1997). Diversos estudios afirman que estas habilidades sociales, llamadas de diferentes maneras se convierten en las aptitudes que el alumnado debe desarrollar para abordar de manera eficaz su entorno, trabajar bien en equipo, tener un desempeño adecuado y alcanzar las metas y objetivos que las personas se propongan (Giráldez y Prince 2017; Goldstein, 2011; Lippman *et al.*, 2015; Seligman, 2014).

Por último, se presentan los resultados obtenidos en la categoría de análisis «desarrollo de la ciudadanía democrática» con las subcategorías, *derechos y responsabilidades*, *compromiso y participación social* y *reconocimiento a la diversidad*. Igualmente se presentan los resultados y discusión de la primera subcategoría «derechos y responsabilidades». En esta primera revisión se analizaron los resultados atendiendo a la definición de Westheimer (2020) de su primer modelo de ciudadano como quien actúa de manera responsable con su comunidad y, sobre todo, ayuda a los necesitados especialmente en épocas de crisis.

Después se ofrecen los resultados y discusión de la segunda subcategoría de análisis «compromiso y participación social». En este apartado se analizan todos los resultados obtenidos en torno a la definición de Westheimer y Kahne (2004) en la que proponen que un currículum diseñado principalmente para promover ciudadanos personalmente responsables pretenda también desarrollar las capacidades y compromisos de una ciudadanía participativa. En el epígrafe final del capítulo III se presentan los resultados obtenidos en nuestra tercera

subcategoría de análisis «reconocimiento a la diversidad». En este apartado se exponen todos los resultados obtenidos en torno a las muestras de solidaridad y respeto a los compañeros y a la comunidad escolar en general. El concepto de educación para la ciudadanía (re)conoce y promueve la diversidad de la sociedad en todos sus niveles, desde lo local a lo global, y requiere docentes y alumnado que promuevan el diálogo inclusivo (Osler y Vincent, 2002; Osler y Starkey, 2005).

Para acabar, presentamos las **conclusiones** de esta investigación a las que hemos llegado después de la implementación del proyecto LÓVA y posteriormente al análisis y discusión de los datos obtenidos. Las conclusiones se presentan organizadas de acuerdo a los objetivos específicos de la tesis, tomando el objetivo general como principal detonador: observar y documentar el desarrollo de competencias sociales, emocionales y cívicas a través de la implementación del proyecto LÓVA en el Instituto Luis Vives de la CDMX. Nos planteamos en un primer momento analizar cuál es la influencia de LÓVA en las competencias sociales, cívicas y emocionales. Seguimos con la identificación de elementos de LÓVA que ayudan a la conformación de una ciudadanía global para, después exponer las fortalezas y debilidades del proyecto LÓVA y poder extraer recomendaciones didácticas para la mejora de las competencias emocionales, sociales y cívicas del alumnado participante.

Por último, presentamos los anexos de la presente investigación a través de un código QR. En este apartado se encuentra el acopio de las transcripciones de las entrevistas realizadas a las familias, las fotografías y grabaciones en video y los enlaces bibliográficos referidos en esta tesis.

El último mensaje que nos dejó Pedro Sarmiento, quien fuera coordinador de LÓVA en España hasta su trágica muerte acaecida en marzo de 2021, decía que LÓVA empezó su viaje por España en 2005 gracias a algunos maestros intrépidos y que ahora se ha convertido en un barco enorme con el que muchos docentes se aventuran a descubrir. Con LÓVA, docentes y alumnado somos felices descubriendo nuevas maneras de entender la educación. Desde estas líneas invitamos al lector a conocer un poco de lo que fue el magnífico proyecto que veremos en este estudio de caso de la mano de la compañía de ópera infantil «La hoja del

árbol» del ILV, CDMX. Les pedimos que nos acompañen en el viaje que concluyó con el estreno de «Mira y recuerda», ópera en tres escenas, con el tema «Adultos vueltos niños en un sueño» en la que se nos propone: «vuelve a ser un niño y nos entenderás, mira con nuestros ojos y no nos ignorarás» reclamando así la falta de atención que esos niños sienten de parte de los adultos.

CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO

INTRODUCCIÓN

En el primer apartado de este marco teórico pretendemos fundamentar los diversos tipos de desarrollo que se pueden obtener a través de la implementación del proyecto LÓVA. Resulta conveniente primero definir algunos términos relacionados con la inteligencia emocional, el aprendizaje de valores y el desarrollo social del grupo en el que se sitúa el objeto estudio. Así, hablaremos de la importancia de desarrollar la Inteligencia Emocional a través de la adquisición de habilidades para la vida (*soft skills*) para el desarrollo integral del alumnado. El interés por la inteligencia en general y, sobre todo, por su medición nace a finales del siglo XIX y principios del XX. Fue Binet (1908) el primero en medir el Coeficiente Intelectual y es con Salovey y Mayer (1990) con los que encontramos los primeros intentos de englobar la inteligencia intrapersonal con la inteligencia interpersonal en una sola inteligencia, la emocional. Estos autores continuaron con la tendencia iniciada por Thorndike (1920) y la inteligencia social en los años veinte del siglo pasado, Wechsler (1943) o Gardner (1983) con su teoría de las inteligencias múltiples. En los años ochenta, Izard y Malatesta (1987) defendieron la independencia del sistema emocional y el sistema cognitivo, y fue de esta manera que la inteligencia emocional apareció como un concepto que aboga por factores no cognitivos, es decir, aquellos factores afectivos que permiten un ajuste emocional (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003).

Con la aparición del *best seller* de Goleman (1996) «Inteligencia emocional» el concepto se hizo famoso y hasta se puede hablar de una corriente de moda, aunque hoy en día existen muchas investigaciones que le aportan sustento científico. Este autor define la inteligencia emocional como la capacidad de sentir, entender, controlar y hasta modificar los estados de ánimo propios y ajenos para así poder dirigir y equilibrar las emociones del ser humano.

Si tratamos de recoger aquellos factores afectivos que mencionaban Izard y Malatesta (1987) anteriormente, podemos inferir que se trata del bienestar, el éxito en la vida y las relaciones interpersonales. La inteligencia emocional está directamente relacionada con los siguientes principios propuestos por Goleman (1996): ser consciente de los sentimientos de uno mismo, y al mismo tiempo ser capaz de reconocer los sentimientos de los demás, mostrar empatía y comprender los puntos de vista de los demás y saber utilizar las dotes sociales positivas a la hora de relacionarnos con los demás. En resumen, la base de la inteligencia emocional se trata de reconocer las emociones, comprenderlas y actuar sobre ellas.

Dedicaremos un epígrafe en este primer apartado al desarrollo socioemocional del alumno en la escuela a través de las artes y, con el desarrollo de las habilidades para la vida, aprender a ser y a convivir en la escuela (*soft skills*), Giráldez y Prince (2017). Lipman *et al.* (2015) hacen referencia a las *soft skills* como las habilidades o actitudes que permiten a los seres humanos afrontar los retos en el futuro de manera efectiva en su entorno. Para Coperrider y Whitney (2005) estas *soft skills* implican tener un desempeño adecuado, trabajar bien en equipo y para Giráldez y Prince (2017) suponen alcanzar las metas y objetivos que los alumnos se propongan. Desde que la OMS (1997) propuso desarrollar en la escuela algunas de las habilidades para la vida, varios autores, como Turino (2008) y Goldstein (2011), respaldaron la inclusión y desarrollo de estas en la educación Primaria. El desarrollo de las *soft skills* potencia además la inteligencia emocional en los alumnos, permitiéndolos adaptarse mejor a los cambios (Moraleja, 2018).

Una de las bases de esta investigación se apoya en la necesidad de que los alumnos puedan reconocer sus propias emociones y muestren empatía y comprensión sobre los puntos de vista de los demás. Esto nos lleva directamente a hablar de la importancia de la educación en valores y para la ciudadanía democrática. Según la definición de Conejo (2012), los valores son considerados «cualidades que nos permiten encontrar sentido a lo que hacemos, a responsabilizarnos por nuestras acciones, a tomar decisiones con serenidad y de acuerdo a lo que pensamos, resolver problemas personales y definir con claridad los objetivos planteados» (p. 263).

Al igual que Delors (1997), Nussbaum (2007) apuesta por convertir las escuelas en espacios de ciudadanía destinados para aprender a vivir juntos. La convivencia no solo se trata de tolerancia, sino también de reconocimiento de la otredad, esto es, de los valores asociados con el aprendizaje de la diversidad cultural y social, manteniendo la actitud reflexiva y el compromiso social: «all teachers have a role in promoting the cosmopolitan ideals of human rights and understandings of national constitutional guarantees of equality» (Starkey, 2017 p. 56).

En el siguiente epígrafe nos centraremos en la utilidad del ABP ya que se trata de una metodología que sitúa al alumno en el centro del proceso formativo. Consideramos que este modelo educativo constituye un pilar para favorecer aprendizaje activo. LÓVA se desarrolla durante todo un curso escolar con el reto de producir, crear y estrenar una ópera escolar y queda enmarcada dentro de los proyectos de larga duración. Por otro lado, a través del análisis del ABP podemos inferir si LÓVA puede ayudar al desarrollar la educación emocional, cívico y social del alumnado. La estrategia que se propone con un ABP, ya sea de corta o larga duración, es que el grupo de estudiantes aprenda a planificar, instrumentar y evaluar su propio proyecto y aprendizaje. También es interesante como los conocimientos que se trabajan en el grupo son llevados al mundo cotidiano más allá del aula y la atención del docente está centrada en el alumno. En este caso, el docente se dedica a guiar, orientar y aportar criterios que sirvan para organizar el conocimiento (Vergara, 2017).

Por último, en el marco teórico exponemos la definición y la secuencia del desarrollo didáctico de LÓVA por tal de esclarecer paso a paso cuáles son las bases de metodológicas y didácticas de la implementación de un ABP de carácter multidisciplinar en que se integran los contenidos de varias materias. Rose (2009) resalta la importancia de incluir el teatro, la danza, los juegos de rol en el contexto de la educación Primaria para el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales del alumnado. El objetivo principal de LÓVA consiste en convertir la clase en una compañía infantil de ópera que dedicará todo el curso escolar a crear, producir y estrenar una ópera original desde cero. El estreno y toda la producción la realizan

los alumnos sin intervención de adultos que durante todo el curso escolar han fungido como guías para orientar cómo ir construyendo todas las partes necesarias para el llegar a ese día.

1.1. LA MÚSICA COMO MEDIACIÓN EDUCATIVA

Introducción

*La música puede cambiar el mundo.
(Beethoven)*

La importancia de la música ha estado presente en diversos testimonios desde la Antigüedad. Estos testimonios insisten en que las artes y la educación musical, en particular, han ocupado un lugar relevante en el pensamiento de todos aquellos que, de alguna manera, han tenido que organizar lo que debe o no formar parte de la educación de los individuos. Las artes han sido disciplinas tradicionales en la educación general de las personas. Especialmente la música, su influencia y los efectos que tiene en las emociones han sido explorados en diferentes épocas y de diversas perspectivas (Bennet, 1942; Juslin y Soloboda, 2001; Meyer, 1956). Sin embargo, aunque numerosos autores han sostenido que el aprendizaje artístico tiene un particular significado en la formación de la personalidad de los niños y los jóvenes, el arte no acaba de encontrar su lugar en el currículo escolar. Existen numerosos estudios, Tomatis (1972) en París; Sloboda (1985) en el Reino Unido; Rauscher (1993) en California; Gardiner (1996) en Rhode Island; Campbell (1998) en Colorado; Bastian (1992-98) en Alemania; Spychiger (2001) y Scheidegger (2005) en Suiza, tan solo por citar algunos, que le otorgan un lugar predominante a la educación artística, considerándola incluso como uno de los saberes denominados básicos (Terigi, 1998).

Aunque este tipo de educación es difícil que encuentre su lugar dentro de las exigencias de la modernización educativa contemporánea, ya que no significa una fuente de generación de bienes materiales, es decir, la educación artística no es productiva, sino que hay que considerar lo que Durán (1998) expresa acerca de lo que es el arte y su aprendizaje:

(...) se dirige lo mismo a las sensaciones que a las emociones y a la razón; no descuida la voluntad ni el deseo ni el ejercicio de la libertad. Su aprendizaje se basa en la experimentación y en la creación, en el hacer innovador, en la indagación de lo dado para proyectar el futuro y, mediante el placer de descubrir y hacer, generar la autodisciplina. (p. 390)

La propuesta de Eisner (2004) reconoce que las artes y la instrucción artística son las encargadas de desarrollar en los alumnos la inteligencia emocional y el desarrollo psicológico, objeto de estudio de este trabajo. También propone que las artes por encima de todo tienen la capacidad de hacernos conscientes de cómo somos y generalmente las usamos para podernos rehacer y recrearnos a nosotros mismos. El concepto de habilidad emocional deriva de la inteligencia emocional. Se entiende como la capacidad para aplicar esta inteligencia a la vida diaria (Bisquerra y Pérez, 2007). Si realizamos una breve exploración de la literatura sobre la educación emocional, observamos que el estudio de la educación emocional ha demostrado ser foco de interés en la educación general básica, sobre todo el tópico de la educación musical y los efectos en el desarrollo social y emocional del alumnado. «Musical education may therefore be a useful tool for emotional development» (Campayo-Muñoz, y Cabedo-Mas, 2017, p. 244).

1.1.1 Beneficios de la Música a nivel formativo

Tradicionalmente la Educación Musical ha posibilitado el desarrollo de habilidades y destrezas musicales destinadas a la práctica profesional. Para Hargreaves (1998), los principios de la Educación Musical incluida en el currículo general que merece la pena resaltar, son que con la música hablamos de un proceso de transferencia más o menos consciente y voluntaria de conocimientos y habilidades relacionadas con la música. En realidad, se trata de un proceso de enseñanza aprendizaje ordenado y secuenciado para la etapa escolar, con la finalidad de completar el campo expresivo receptivo del alumnado. La Educación Musical tiene la funcionalidad de potenciar la educación integral del alumno en términos de educación general y por otro lado hablamos también de la formación de músicos profesionales (Frega, 1998). De acuerdo con Giráldez (2003) y más cercanos al siglo XXI, esta disciplina se enfrenta un período de cambios importantes, impulsados sobre todo por el

desarrollo de los medios de comunicación e información, que son los que plantean nuevos desafíos y abren los debates en los foros internacionales. Aunque hay que considerar que la música:

florece como un campo de actividad libre y aparentemente ilimitado donde todos los recursos compositivos y las posturas estéticas son posibles. El pluralismo de la música permite la convivencia de subculturas que interactúan y se influyen mutuamente. (p. 1)

Por otro lado, se habla de la Educación Musical como parte de la educación integral de los alumnos, ya que es la asignatura que puede enseñar a progresar emocional y psicológicamente. Gardner (2006) incluye la Inteligencia Musical en su teoría clásica de las inteligencias múltiples y forma parte del cuerpo de autores que defienden la inclusión de la educación musical en el currículo de la educación. Además, se cuenta también con diversas investigaciones, incluso dentro del plano médico o el ámbito clínico que resaltan la importancia de la Educación Musical, después de observar las respuestas a electroencefalogramas, tomografías u otra serie de pruebas neurológicas. No podemos dejar de lado que muchos autores defienden la influencia de la música en esta etapa para el desarrollo de la inteligencia y el desarrollo emocional, como los estudios de Alonso (2004), Benso y Pereira (2003), y Pujol (2009), tan sólo por mencionar algunos.

Reimer (2005) concluye que la instrucción musical activa los dos hemisferios cerebrales, lo que implica el desarrollo tanto cognitivo como emocional. Las actividades musicales exigen que ambas partes del cerebro trabajen de manera conjunta para el mismo objetivo. Además, el cerebro adquiere la plasticidad neuronal necesaria para potenciar la creatividad y el pensamiento divergente (Collins, 2013). Para Findeisen (2007) la música, en tanto a comunicación se refiere, contribuye a desarrollar otro tipo de habilidades como «functions as a means of nonverbal communication and encourages the development of interpersonal skills» (p. 375). Se cuenta con diversas investigaciones, incluso dentro del plano médico que ponen en relevancia la necesidad de incluir la educación musical durante la etapa primaria. Estas investigaciones se basan en las respuestas obtenidas en tomografías, encefalogramas y

otras pruebas neurológicas. Algunos autores defienden la música como influencia para el desarrollo de la inteligencia y el desarrollo emocional (Benso y Pereira, 2003; Pujol, 2009; Alonso, 2010).

Desde un punto de vista personal, para Willems (2002) la Educación Musical es el hecho de que esta es por naturaleza humana y nos ayuda a desarrollar y activar algunas facultades auditivas, afectivas, dinámicas, morales o intelectuales además de funciones propiamente fisiológicas como motricidad, dinamismo y movimientos naturales como la respiración o caminar. Aun así, Díaz (2014) sostiene que la enseñanza de la música fomenta en el alumnado y en su formación de manera activa, la tolerancia, motiva hacia el aprendizaje, el respeto hacia los demás, la diversidad, la igualdad en las relaciones entre pares, promueve identidades culturales, y permite el acercamiento a otras culturas de manera que se aprendan valores interculturales. Así mismo promueve la vivencia efectiva de los sentimientos, el significado de las emociones y el desarrollo del bienestar personal. Coincidimos con Hallam (2010) en que la música es una excelente herramienta para la regulación del ambiente en la clase y el estado de ánimo del alumnado

La Educación Musical favorece, además, la consecución de habilidades como la responsabilidad, la concentración, la creatividad, la audición a nosotros mismos y al resto de compañeros, el ordenamiento psicomotriz, la observación, la comprensión, la autoestima, la socialización y el juicio crítico. De igual modo, el aprendizaje de la música a nivel grupal proporciona el contexto ideal para desarrollar la empatía dado que todos los estudiantes aprenden nuevos conceptos (Capistrán-Gracia, 2018). Además de que están al mismo tiempo compartiendo una experiencia emocional común (Hodges, 2010). Pliego de Andrés (2008) demostró que la universalización de la Educación Musical en Hungría había dado lugar investigaciones que mostraron estadísticamente cómo los alumnos que reciben educación musical mejoran sus calificaciones en las demás materias escolares. Los beneficios que se comprobaron con estas investigaciones tenían que ver con que la Educación Musical desarrolla la atención, la concentración, la memoria, la tolerancia, el autocontrol y la sensibilidad. También, como hemos mencionado anteriormente, favorece el aprendizaje de

las materias básicas como lengua, matemáticas, historia. Pero, además, valores estéticos y sociales, que de alguna manera contribuyen al desarrollo intelectual, afectivo, interpersonal, psicomotor, físico y neurológico.

Hasta aquí hemos defendido el valor de la música con un conjunto de razones lógicas para que se incluya en la educación general básica. Por un lado, es un mecanismo de expresión y por otro, actúa sobre todas las áreas del desarrollo por lo que incita a la mejora y a un completo desarrollo intelectual del niño. Además, los avances que se van experimentando poco a poco en la clase de música producirán una gran alegría y satisfacción en el alumno, sumado a que las aportaciones de la práctica musical dotan de conocimientos musicales y a la vez potencian actitudes y habilidades sociales para el desarrollo del ser humano. Por otro lado, Campayo-Muñoz y Cabedo-Mas (2017), señalan las habilidades sociales que se pueden desarrollar en la clase de música: «to above are teamwork, collaboration, respect for others, empathy and a sense of belonging; all of them are developed through creating music in a group» (p. 253).

1.1.2 El impacto de Música en el desarrollo competencial

Además, existen estudios relacionados con el bienestar y la práctica musical que han demostrado que la preocupación que se tiene por los demás compañeros de clase, y cómo la música es capaz de hacer felices a los intérpretes cuando hay un propósito común. Se relaciona con los altos niveles de concentración que se requieren para interpretar en conjunto (Croom, 2012). También concordamos con la idea de Csikszentmihalyi (1998) que los alumnos son más felices cuando se encuentran concentrados en una tarea común de carácter social. La práctica musical relacionada con el bienestar también ha sido objeto de estudio y los aspectos que están relacionados con las habilidades emocionales y la práctica de música grupal para el desarrollo de la identidad y el sentido de pertenencia. Las conclusiones contribuyen a la confirmación de que los alumnos que forman parte de una práctica musical grupal desarrollan habilidades intrapersonales como la autoestima y la identidad (Lamont, 2012).

El entrenamiento en las habilidades musicales puede desarrollar algunos factores que conforman los rasgos de la inteligencia emocional como la automotivación, expresión emocional, el bienestar y el autocontrol. Cuanto más tiempo se encuentren los alumnos expuestos a este tipo de Educación Musical, mayor será el desarrollo de las capacidades de inteligencia emocional (Petrides, Niven y Mouskounti, 2006). De acuerdo con lo anterior la música tiene, además, una conexión especial con la parte emocional y resulta un excelente vehículo para desarrollar las habilidades emocionales, divididas en intrapersonales, como la capacidad de reconocer y manejar las propias emociones de manera adecuada, y habilidades interpersonales, como la capacidad de reconocer y entender los sentimientos de las demás personas (Edgar, 2013). Las habilidades intrapersonales (McClung, 2000) que se desarrollan con la Educación Musical son la autoestima, tolerancia, responsabilidad, control de impulsos, expresión de emociones de manera adecuada, creatividad y pensamiento crítico. Las habilidades interpersonales que se desarrollan en la clase de música incluyen la cooperación, sentido de pertenencia, empatía y escucha activa (Jacobi, 2012; Pelliteri, Stern y Nakhutina, 1999).

Se puede tomar en cuenta la teoría de la mente como la habilidad de entender los sentimientos y pensamientos de los que nos rodean, todas las habilidades relacionadas con las habilidades emocionales rodean este principio y es la empatía la más apropiada para asimilar la respuesta al estado emocional de los demás (Goldstein, 2011). Por otro lado, la regulación emocional se refiere al entendimiento y control de las emociones propias. La educación musical puede ser un poderoso vehículo para la interacción social. En particular, las interacciones musicales en grupo, donde dos o más alumnos participan en la práctica musical de manera conjunta, y tiende a alinearse y disfrutar tanto de manera individual como grupal (Cross, 2009; Huron, 2006). El entendimiento del estado emocional de los demás es el sello de la empatía, la habilidad de producir respuestas a la situación de los otros y aproximarnos a sus respuestas y experiencias y concienciación e identificación de sus emociones (Lieberman, 2007). Por otro lado, podemos inferir que la empatía promueve elementos cognitivos y afectivos (Eisenberg, 2000; Rogers, 1959).

Se han llevado a cabo muchos estudios enfatizando la relación de la música y el desarrollo de la empatía en la etapa escolar, precisamente subrayando la esencia y la importancia del desarrollo de ésta, ya sea cantando, componiendo canciones sobre la empatía, o sencillamente observando cómo los niños empatizan con sus compañeros. Muchos de estos estudios revelan que después de un programa musical para el desarrollo de esta habilidad incrementa notablemente en contraposición a los niños que no fueron parte del programa. (Laurence, 2005). Algunos de estos estudios se focalizaron en las edades (8-11 años), dado que se considera que a esa edad los alumnos ya adquirieron las herramientas básicas para el desarrollo de la empatía como la teoría de la mente, que consisten en estar alerta a los sentimientos y pensamientos de las demás personas, y la habilidad de discriminación entre emociones (Eisenberg, Murphy y Shepard, 1997). No en vano a los 8 años los niños tienen la motricidad necesaria para tocar un instrumento musical (McPherson y Davidson, 2006). Su percepción de la emoción de la música (feliz o triste) está firmemente establecida, por lo que cuentan con algunas experiencias musicales y al mismo tiempo están abiertos todo tipo de estilos musicales (Schubert y McPherson, 2006), y la motivación necesaria para el aprendizaje musical y el aprendizaje en general.

Por otra parte, en algunos estudios realizados por Schellenberg (2011), los resultados afirmaron que además de que los alumnos que estudian música obtienen mejores resultados en test de inteligencia, «an association between music training and EI could be evident among musicians who play in ensembles» (p. 190). La música tiene una conexión especial con la parte emocional también y resulta un excelente vehículo para desarrollar las habilidades emocionales, divididas en intrapersonales, como la capacidad de reconocer y manejar las propias emociones de manera adecuada y habilidades interpersonales, como la capacidad de reconocer y entender los sentimientos de las demás personas (Edgar, 2013; Jacobi, 2012).

En la tabla 1 tratamos de sintetizar las aportaciones de la educación musical al resto de áreas y competencias incluidas en el currículo escolar de la educación general. En ella proponemos a partir de Cantero (2011) y Giraldez (2007) un breve resumen de cómo en la clase de música se trabajan de manera transversal aprendizajes de otras materias con actividades musicales

como lectoescritura de canciones para el desarrollo de la escucha y argumentación oral. Las matemáticas a través de los ritmos y los valores de las figuras musicales y la contaminación acústica para el trabajo de las ciencias. En lo que respecta a las Ciencias Sociales y otras lenguas en la clase de música se trabajan el contexto histórico de los distintos períodos musicales y canciones en otros idiomas para ampliar el vocabulario. En áreas de educación física y otras expresiones se trabajan la autonomía del alumnado y el desarrollo motriz para lograr que se acrecienten los conocimientos y habilidades imprescindibles para el disfrute de la actividad musical. A través de proyectos individuales o grupales se logra incentivar la toma de decisiones, la creación musical, interpretación y audición musical. Como observamos en esta tabla todavía no se incluye la competencia cívica o desarrollo de la ciudadanía global porque en esa época se consideraba parte del desarrollo de las competencias aprender a aprender, iniciativa y espíritu emprendedor y expresiones culturales. Todavía no estaba considerada como una competencia de pleno de derecho en el currículo escolar en la educación básica.

Tabla 1 Aportaciones de la Educación Musical al desarrollo de las competencias básicas.

Lengua y literatura Comunicación lingüística	Se trabaja la escritura con la creación de canciones, poesías o textos rítmicos, lectura y aprendizaje de vocabulario ya sea propiamente musical como común. Se desarrolla la utilización del discurso y la argumentación. La escucha, la fonética y la comprensión de textos literarios o poéticos.
Matemáticas	Se trabaja la división con los compases rítmicos y la multiplicación, la suma, las fracciones con los valores de las figuras musicales. Se desarrolla la métrica, los intervalos, escalas, cálculo durante las composiciones y la proporcionalidad.
Ciencias de la naturaleza	Se trabaja la contaminación acústica, las cualidades del sonido. Los paisajes sonoros urbanos y rurales. Se desarrolla la higiene física, y las técnicas de la voz, relacionadas con el cuerpo humano y con el cuidado y conservación del medio ambiente a través de la concienciación sobre contaminación acústica.
Ciencias sociales	Se trabaja el contexto histórico de un período musical, compositor o músico. Se desarrollan las competencias sociales y cívicas a través de actividades cooperativas y coordinadas como la danza, el canto coral. La propia escucha y escuchar para respetar opiniones y esperar turnos.
Inglés	Se trabajan canciones por tal de incrementar el vocabulario y la mejora de la pronunciación.
Educación física	Se trabaja en común el desarrollo motriz, el movimiento, el ritmo y el esquema corporal.

Aprender a aprender	Se desarrolla la autonomía del alumno para continuar con el aprendizaje musical y la adquisición de habilidades a través de la música como la atención, escucha, concentración, resolución de problemas y coordinación, por nombrar algunas.
Iniciativa y espíritu emprendedor	Se desarrolla por proyectos individuales o en grupo, en donde los alumnos toman decisiones para el obtener el resultado requerido; el profesor pasa solamente a ser un guía en estos proyectos.
Expresiones culturales	Se desarrollan los conocimientos y habilidades imprescindibles para la actividad musical y para el disfrute y escucha de la música. Se desarrolla el canto, la danza o la interpretación de un instrumento. A través de la creación musical se desarrolla la expresión, y con la interpretación se da la oportunidad de conocer diferentes culturas, estilos y épocas.
Competencia digital	Se desarrolla a través de la creación musical, búsqueda de información, interpretación y audición en la clase de música.

Fuente: Elaboración propia a partir de Cantero (2011) y Giráldez (2007).

Algunas investigaciones desarrolladas en el campo de la Psicología de la Música también subrayan que el aprendizaje de la música y, en especial la participación en un programa musical, se convierte en una actividad social intensa por todo el curso escolar (Devroop; 2012; Jorgensen, 1993; Levy y Byrd, 2011). A propósito de esta idea Reimer (2002) sostiene que, «music is saturated with dependence on a cooperative attitude, or ethic, if it is to fulfill its meaning-making and receiving function» (p. 125). En ese sentido, la improvisación musical en grupo se presenta como un proceso de actividad creativa con actividades que incluyen desde improvisar sobre ideas o patrones establecidos ya sean rítmicos, melódicos y armónicos. La improvisación musical resulta también una influencia positiva para el desarrollo de la empatía en el alumnado (Rabinowitch, y Burnard, 2012). Podemos mencionar dos formas de llevar a cabo la improvisación con alumnos: la primera se trata de una improvisación estructurada en donde el docente es quien dirige y guía la improvisación, y la segunda es la improvisación libre, en donde son los estudiantes los que dirigen la improvisación porque ya cuentan con la autonomía suficiente (Larsson y Georgii-Hemming, 2018).

En muchos países el currículo de Educación Musical incluido en la educación general admite que la improvisación debe formar parte fundamental de las clases de música, así como la composición, ya que está demostrado que ambas actividades mejoran la innovación y

creatividad en los participantes. Estas son consideradas como competencias clave y vitales en las políticas educativas europeas ya que se piensa que se promueven actitudes y habilidades como la flexibilidad, emprendimiento, y respeto por los valores de los demás, lo que contribuirá en un futuro tanto al crecimiento económico como al desarrollo social (OECD, 2005; European Parliament, 2006).

Por último, conviene retomar los debates científicos sobre la importancia de la educación artística y, particularmente, de la educación musical como elemento de mediación para el desarrollo de las funciones cognitivas y emocionales. Autores como Overy y Molnar-Szakacs (2009) por un lado, y Hallam (2010) por otro, coinciden con la idea de enfatizar el impacto que la actividad musical tiene en el desarrollo social, personal e intelectual de los alumnos, destacando el desarrollo de la creatividad y la mejora en el rendimiento académico. Para ello proponen que ya no se debe pensar que la finalidad de la educación musical en la educación general es la música en sí, es decir, el acceso al repertorio considerado culto y el aprendizaje de la lectoescritura musical.

Además de todo ello el placer y disfrute que el estudio de la música produce, no se debe olvidar la contribución al estudio de la Lingüística, las Matemáticas y las habilidades espaciales que se desarrollan (Graziano, Peterson y Shaw, 1999; Schellenberg, 2001), el rendimiento académico (Ho, Cheung y Chan, 2003) e incluso en el IQ (Schellenberg, 2004), la música puede resultar un beneficio, además como ya hemos referido antes, del desarrollo de la empatía en las experiencias que tienen que ver con la interacción grupal. La música ayuda a desarrollar también el sentido de autoidentidad, particularmente en los estudiantes jóvenes, quienes dedican un promedio de tres horas al día a escuchar música (North, Hargreaves y O'Neill, 2000). Durante ese tiempo, el que los alumnos dedican a escuchar música, olvidan sus problemas ya que se encuentran solamente concentrados en algo que les gusta y resulta placentero, y de ahí podemos inferir que la música ayuda en su bienestar. La Educación Musical no solamente ocurre en los espacios educativos ya que los aprendizajes y experiencias musicales se pueden desarrollar en contextos de aprendizaje informal. El acceso a la tecnología ha facilitado el acercamiento a una gran diversidad de estilos

musicales. De acuerdo con Ocaña y Reyes (2020), la experiencia musical se puede percibir de muchas maneras desde la escucha, como intérprete, desde la crítica o como simples consumidores.

La educación musical incluida en la educación general obligatoria debiera ayudar a la formación de mejores personas, ciudadanos del siglo XXI (Pellitteri, Stern y Nakhutina, 1999), en donde la diversidad de estéticas y modos de vida requieran un conocimiento amplio de todos los estilos. Son varios los autores (Bennett 2004; Croom 2012; Juslin y Sloboda 2001) que atestiguan que la educación musical tiene en la educación escolar una influencia y efecto positivo en las emociones, en la preservación de la convivencia y en la adquisición de las habilidades básicas sociales para el desarrollo futuro del alumno, «music has a natural potential for building social skills, and the elementary music class in particular lends itself to building socioemotional skills in children» (Jacobi , 2012 p.68).

Recapitulación

Hasta aquí hemos hablado de la relación que guarda la música con el desarrollo emocional, social y cívico del alumnado en etapa escolar. Hemos mencionado también cómo la práctica musical en grupo favorece el desarrollo de habilidades interpersonales como el respeto y la tolerancia. Además, insistimos en la transferencia que ocurre en la clase de música de conocimientos y habilidades relacionadas con la música y las aportaciones al resto de áreas y competencias incluidas en el currículum escolar de la educación general básica.

Se puede inferir que la educación musical proyecta un conjunto de razones lógicas para que esté incluida en el currículo de la educación general básica. En la clase de música encontramos una forma de expresión libre para el alumnado, además de que actúa sobre todas las áreas con lo que, el desarrollo intelectual del niño se ve acrecentado. Todos los avances que se experimentan por el alumnado en la clase de música les producen gran alegría y satisfacción, con ello se potencian el desarrollo de actitudes y habilidades sociales por el trabajo colaborativo. Además de este trabajo en equipo, las habilidades que se trabajan con

la práctica musical en grupo incluyen el respeto, la empatía, la colaboración y el sentido de pertenencia (Campayo - Muñoz y Cabedo -Mas, 2017). En el siguiente epígrafe haremos un recorrido sobre la relación sobre la educación musical y el desarrollo cognitivo del alumnado en etapa primaria.

Hemos visto la relación que guarda la práctica musical en grupo y el bienestar, especialmente los aspectos relacionados con las habilidades emocionales y la práctica musical grupal para el desarrollo de la identidad y el sentido de pertenencia. Lamont (2012) confirmó que los alumnos que forman parte de una práctica musical grupal desarrollan habilidades intra personales y la identidad. En el siguiente epígrafe nos centraremos en la necesidad de que los alumnos desarrollen las llamadas habilidades blandas (*soft skills*) en la educación Primaria para la formación integral del alumno, no solamente para el desarrollo cognitivo sino también el social y emocional.

1.2. EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES PARA LA VIDA

Introducción

*Nada es fácil ni tan útil como escuchar mucho.
(Juan Luis Vives).*

Hemos hecho referencia en el epígrafe anterior a que la Educación Musical no debe tener como finalidad la mera enseñanza del lenguaje musical en sí, sino que debe aprovechar ese espacio para desarrollar aquellas habilidades sociales que dotarán al alumno de un desarrollo integral, tanto intelectual como social y emocional. En tanto que convivencia de música, teatro, guion literario, plástica y escenografía, entre otras disciplinas, la ópera y, por tanto, la educación artística, puede ser experimentada prácticamente por todos los alumnos, ya sea de manera consciente o no, gracias a su poder emocional (Faust, 2010). Algunas investigaciones realizadas sobre la implementación de programas de ópera en el entorno escolar concluyen que alentar a los niños a participar en este tipo programas contribuye a que se involucren en las artes escénicas y en la música más allá del entorno escolar (Dullea, 2017). Además, «the arts provide experiences in divergent thinking, innovative thought, and multiple perspectives. Arts education can teach students about form, symbolic thought, and application of imagination while offering alternative ways of knowing» (Joy, 2002, p. 216).

Por otro lado, son varios los autores que refrendan que la Educación Musical incluida en la educación general obligatoria ayuda a la formación de mejores personas para convertir a los alumnos en ciudadanos del siglo XXI (Pellitteri, Stern y Nakhutina, 1999). Existen evidencias contrastadas de que la Educación Musical tiene una influencia y efecto positivo en las emociones, en la preservación de la convivencia y en la adquisición de las habilidades básicas sociales para el futuro desarrollo del alumno (Bennett 2004; Croom 2012; Juslin y Sloboda 2001). En un principio la OMS (1997) identificaba las siguientes habilidades que proponía desarrollar en la escuela: toma de decisiones, resolución de problemas, pensamiento creativo, pensamiento crítico, comunicación eficaz, habilidades interpersonales,

autoconciencia, empatía, gestión de las emociones, gestión del estrés. Hoy podemos añadir a esta primera lista de habilidades las siguientes:

optimismo y actitud positiva, escucha activa, trabajo en equipo, creación de redes de contactos, profesionalismo, flexibilidad y adaptabilidad, iniciativa y autonomía, habilidades sociales y transculturales, habilidad para hablar en público, productividad, asertividad, toma de decisiones, autoconfianza, gestión del tiempo, innovación, habilidades de negociación o gestión de conflictos. (Giráldez y Prince, 2017, p. 14)

En ese sentido, cobra importancia el pensamiento de Seligman (2014), que propone que además del desarrollo de las habilidades para futuro empleo, el alumno debe desarrollar en la escuela Primaria las habilidades para el propio bienestar. Por lo tanto, debe convertirse en uno de los principales cometidos de la escuela el desarrollo personal del alumnado. De esa manera se podrán «construir fortalezas personales tales como la honestidad, la lealtad, la perseverancia, el coraje, la integridad, la curiosidad, la persistencia, la amabilidad, la equidad, la humildad, la compasión, o la sabiduría» (p.) Para Fautley (2018) existen «both legitimate ways of formulating learning. But in a knowledge-based curriculum, teachers tell of how item 2 (knowledge) is prioritised over item 1. ...2 is needed in order to be able to do 1; 2 involves remembering, 1 involves doing» (p. 1).

Giráldez y Prince (2017) comentan que estas habilidades sociales llamadas indistintamente habilidades para la vida, habilidades para el siglo XXI, habilidades para el empleo, habilidades transversales, habilidades blandas (tomado del inglés *soft skills*), habilidades de desarrollo personal, son un «conjunto de capacidades que nos permiten gestionar adecuadamente las oportunidades y desafíos que se nos presentan cada día» (OMS 1997, p. 1). Por otro lado, Lippman *et al.* (2015) las definen como las habilidades o actitudes que permiten a las personas abordar de manera eficaz su entorno, trabajar bien en equipo, tener un desempeño adecuado y alcanzar las metas y objetivos que se propongan. Al respecto, autores como Croom (2012), Goldstein (2011) y Lamont (2012) comprobaron en varios estudios la correlación entre la música y el desarrollo de habilidades relacionadas con habilidades emocionales como la empatía, la regulación emocional y el bienestar personal. Para Coperrider y Whitney, (2005) estas *soft skills* implican tener un desempeño adecuado,

trabajar bien en equipo y, para Giráldez y Prince (2017), suponen alcanzar las metas y objetivos que los alumnos se propongan. Goldstein (2011) y Turino (2008) respaldaron la inclusión del desarrollo de estas en la educación Primaria. El desarrollo de las *soft skills* potencia además la inteligencia emocional en los alumnos, permitiéndolos adaptarse mejor a los cambios (Moraleja, 2018).

Conviene señalar la relación que guarda el desarrollo de habilidades como el optimismo y la autoestima con el bienestar tanto psicológico como el bienestar subjetivo. El desarrollo del optimismo se encuentra ligado directamente con el bienestar subjetivo y el desarrollo de la autoestima con el bienestar psicológico. Ambos se centran en la cantidad de veces que experimentamos emociones positivas. El desarrollo de estas habilidades nos asegura que el alumnado mantenga una relación positiva con su propio bienestar, ya sea subjetivo en relación a la satisfacción en la autorrealización vital o psicológico en relación a la autopercepción y adaptación al contexto (Moreno, y Marrero, 2015). Tampoco queremos dejar de lado la mirada al docente y es importante resaltar también la importancia del desarrollo de las habilidades sociales en los maestros. Juchniewkz (2010) lo demuestra con la serie de estudios que realizó sobre la influencia de la inteligencia social en la enseñanza de la música a profesores de la materia, en donde comprobó que «all teachers who demonstrated effective social skills were perceived as effective teachers» (p. 276).

Existen varias maneras de clasificar estas habilidades suaves o *soft skills*. Dixon (2010) comenta que estas resultan de una combinación de las habilidades interpersonales y sociales. Pero Schulz (2008) prefiere agruparlas en tres bloques; cualidades personales, habilidades interpersonales y conocimiento o habilidades adicionales. Sin embargo, Tracey (2004) solamente las define en relación a las habilidades interpersonales. Por otro lado, Weimer (2006) prefiere categorizar las *soft skills* en función de dos grandes bloques: las habilidades intrapersonales y las interpersonales. Para Dewiyani (2015) estas habilidades:

refer to individual's ability in managing himself for optimally developing works, for example, time management, stress management and creative thinking. Meanwhile, inter personal skills are defined as individual's skills in managing their relationship

with others for optimal work developments, i.e.: ability to motivate, to lead and to negotiate. (p. 119)

En la tabla 2 presentamos un resumen de las habilidades blandas (*soft skills*) que se proponen para desarrollar en la escuela desde la OMS (1997), la clasificación en intrapersonales e interpersonales de Dewiyani (2015) y las propuestas por Giraldez y Prince (2017) que amplían la lista inicial de la OMS. En una columna presentamos las habilidades que en un principio pensamos que pueden desarrollarse con el proyecto LÓVA y que definiremos y ampliaremos en este marco teórico. En la última columna presentamos las que se han observado en esta investigación en particular y que clasificamos en la categoría de análisis sobre desarrollo de habilidades para la vida en dos bloques, intrapersonales e interpersonales.

Tabla 2 Clasificación de las habilidades blandas (*soft skills*).

OMS	Dewiyani	Giraldez y Prince	LÓVA	Propias de la investigación
Toma de decisiones. Resolución de problemas. Pensamiento creativo. Pensamiento crítico. Comunicación eficaz. Habilidades interpersonales. Autoconciencia. Empatía. Gestión de las emociones. Gestión del estrés.	Intrapersonales: manejo del tiempo, manejo del estrés y pensamiento creativo. Interpersonales: manejo de las relaciones con los otros, motivación, liderazgo y negociación.	Optimismo y actitud positiva. Escucha activa. Trabajo en equipo y creación de redes de contactos. Profesionalismo. Flexibilidad y adaptabilidad. Iniciativa y autonomía. Habilidades sociales y transculturales. Habilidad para hablar en público. Productividad. Asertividad. Toma de decisiones. Autoconfianza. Gestión del tiempo. Innovación. Habilidades de negociación o gestión de conflictos.	Optimismo. Autoconocimiento. Empatía. Escucha activa. Adaptabilidad. Resiliencia. Pensamiento crítico y creativo. Integridad. Proactividad.	Intrapersonales: Empatía, hablar en público, creatividad, escucha activa, autoconfianza, autonomía, adaptabilidad, optimismo, respeto. Interpersonales: trabajo en equipo, toma de decisiones y gestión de conflictos.

Fuente: Elaboración propia a partir de Dewiyani (2015), Giraldez y Prince (2017) y OMS (1997).

Pasamos ahora a describir algunas de las *soft skills* para estudiantes y docentes para así poder analizar cuales de estas habilidades serán objeto de estudio en esta investigación. Muchas de las habilidades que vamos a describir ahora son coincidentes y formarán parte importante también del próximo epígrafe de este marco teórico dedicado a la educación para la ciudadanía democrática y educación para la paz y la no violencia que será objeto de estudio más adelante.

1.2.1 Optimismo

La primera habilidad que queremos exponer es el optimismo que para Robles (2012) se incluye en la actitud positiva, entusiasta, valiente, feliz y en la confianza en uno mismo. Aunque también considera el optimismo dentro de las «Ten soft skill attributes categorized from executive listings» como habilidades interpersonales a desarrollar: «nice, personable, sense of humor, friendly, nurturing, empathetic, has self-control, patient, sociability, warmth, social skills» (p.455). Pero cuando mencionamos el optimismo, además de hablar de una habilidad que genera e irradia buena voluntad y energía positiva, estamos mencionando una cualidad que ayudará a que tengamos expectativas de futuro, lo que provoca inmediatamente un impacto directo en la salud física, mental y por supuesto en el aprendizaje (Giráldez y Prince, 2017). De acuerdo con los estudios de Anderson, Kochan, Kensler y Reames (2018), las escuelas deben demostrar que se trata de espacios destinados a que todo el alumnado pueda lograr el éxito. A través de la cultura escolar y la guía docente, los niños construyen relaciones basadas en la confianza que pueden incidir de manera positiva para la consecución del logro.

Si se trabaja el optimismo en clase propiciaremos en los alumnos que mantengan una actitud objetiva ante las posibles adversidades, provocando ventaja tanto para aprender como para enseñar. Para los estudiantes el optimismo se convierte en una habilidad de gran valía ya que serán capaces de ver oportunidades en vez de dificultades, y tomarán el error, como ya hemos mencionado anteriormente, como una ocasión de aprendizaje y así, esforzarse de manera continua y alcanzar los objetivos propuestos (Zins, Weissberg, Wang y Walberg, 2004).

Según el modelo de inteligencia emocional de Salovey y Mayer (1990), se distinguen modelos de inteligencia emocional basados solamente en las habilidades mentales o de habilidad y los modelos que combinan las habilidades mentales con las de personalidad como el optimismo y el entusiasmo. Este modelo tiene relación directa con la comprensión y regulación emocional que vincula la personalidad del estudiante con habilidades como la autoestima, la perseverancia, la asertividad o el optimismo. Woolfolk (2012) propone el desarrollo del optimismo desde la misma academia de formación del profesorado. Primero debe desarrollarlo el docente para que tenga plena confianza en sus estudiantes, confíe en su eficacia educativa y en la capacidad de motivación. El desarrollo de este optimismo académico puede incrementar el trabajo cooperativo y la motivación de los futuros maestros. Además, mantiene una relación directa entre las expectativas sobre la resolución de tareas o problemas complejos a través de la perseverancia y la motivación para la consecución de objetivos difíciles (Durán-Aponte y Arias-Gómez, 2016). Tener una actitud optimista puede ayudarnos a reaccionar pensando que la fuente de los hechos positivos es personal y ante los hechos negativos como causas externas a nosotros mismos. Santos Guerra (2013) propone algunos motivos que demandan y forjan el optimismo;

La tarea educativa es consustancial con el optimismo. El hecho se basa en el presupuesto de que el ser humano es perfectible... La tarea educativa no se puede entender ni ejercer sin optimismo. Perdería su sentido más profundo...es imposible que pueda educar una persona que ha perdido la confianza en sí mismo y en el ser humano con el que trabaja...Se trata de una tarea que supone y exige relaciones interpersonales lo que, potencialmente al menos, resulta más gratificante que la simple manipulación de materiales sin capacidad emocional, buena o mala. (pp.193-194)

Con alguno de los motivos expuestos no se pretende que se transite de manera constante por el optimismo sin más, sino más bien hay que ser realista y no perder la capacidad de asombro y optimismo que nos ayuda a conseguir nuestros objetivos. Solamente si logramos un equilibrio entre el optimismo y el realismo podremos dejar de minimizar las emociones no gratas para poder aprender a reconocerlas y seguir adelante aún si estamos ansiosos, tristes o de mal humor. La disposición del optimismo es fundamental para que tenga impacto en factores como la salud física y mental, el deporte, el trabajo, el aprendizaje o incluso el tiempo

que necesitamos para recuperarse de una situación adversa. Es importante desarrollar el optimismo en nuestros estudiantes ya que adquirirán muchas ventajas como ver el lado positivo de las cosas, ser más resilientes y no darse por vencidos, asumir una responsabilidad sobre todo lo que les rodea y sucede, ser más eficaces sin tanto estrés, vivir el presente sin agobios por el pasado y con vistas al futuro y, por último, mencionar que lograremos que tengan un mayor desempeño de manera individual y grupal. Finalmente, señalar en este apartado mencionar que de igual manera los profesores necesitan desarrollar la habilidad del optimismo, ya que difícilmente se puede ayudar a otras personas a aprender algo de lo que se carece (Anderson, Kochan, Kensler y Reames, 2018).

1.2.2 Autoconocimiento

Nuestra segunda habilidad expuesta será el autoconocimiento que es la primera aptitud de la inteligencia emocional que propone Goleman (1996) y define como la capacidad de conocer y designar mejor las emociones, saber qué relaciones existen entre nuestros sentimientos y nuestras acciones. Hay que tomar conciencia sobre las fortalezas y debilidades de cada uno, para proponerse cualquier cambio, y obtener resultados positivos. Cuando mayor es el grado de conocimiento que se tiene sobre uno mismo y mejor se conoce, más control se tendrá sobre sí mismo y sobre las decisiones que se toman. En ese mismo sentido Chóliz (2005) comenta que todos los sentimientos tienen alguna función, ya que permiten que la persona se relacione con los demás. Incluso los sentimientos menos agradables tienen una función primordial en la adaptación social y el ajuste personal.

Por otro lado, si no se desarrolla esta habilidad, difícilmente se podrá comprender bien los comportamientos o emociones de las personas que nos rodean, por lo tanto, no se desarrollan las relaciones interpersonales, esenciales para el bienestar en la vida de las personas. Es por esto que resulta necesario remarcar que el desarrollo de las *soft skills* es igual de importante que el desarrollo de las habilidades cognitivas (John, 2009; Zehr, 1998). Estas habilidades serán la base de todas las demás, ya que serán esenciales a la hora de tomar las decisiones adecuadas para alcanzar las metas que cada uno se trace y seguir aprendiendo tanto en lo académico como en lo profesional. Robles (2012) nos propone que las «soft skills have more

to do with who we are than what we know. Encompass the character traits that decide how well one interacts, with others, and are usually a definite part of one's personality» (p. 458).

Con el desarrollo de la habilidad del autoconocimiento el alumno podrá centrar la atención hacia su interior, descubrirse y reflexionar sobre lo que observe. Esto posibilitará también su autoevaluación. Además, será el paso anterior para poder controlar las emociones, desarrollar la empatía, mejorar las relaciones con sus compañeros y aprovecharlas productivamente. En esta etapa los errores se deben tomar como oportunidades de cambio y aprendizaje. Recordemos que la inteligencia interpersonal hace referencia a la habilidad de establecer relaciones con las demás personas y, al mismo tiempo, reconocer sus intenciones y motivaciones (Gardner, 2006). De acuerdo con Sternberg (1995), debemos recordar también la importancia que la interacción social tiene en el desarrollo de la mente humana.

Coincidimos con Hallam (2002) cuando argumenta que los alumnos que participan en actividades musicales mejoran en autoestima y confianza. La clase de música se convierte en un espacio favorable para la promoción de las habilidades sociales y mejora de la atmósfera del aula. Y por desarrollo social entenderemos la mejora en el conjunto de habilidades que se suceden en el comportamiento grupal y en las interacciones con el otro (Baker y Harvey, 2014). Por último y en relación al aprendizaje de los alumnos, se les puede facilitar que desarrollen su autoconciencia y el conocimiento de sí mismos, enfatizando que tomen en cuenta que aprenden cuando son capaces de ir más allá de los límites de sus propias creencias. Los estudiantes descubrirán que el aprendizaje es un proceso que lleva tiempo cuando sean capaces de transitar por la incertidumbre cuando se relacionen con lo desconocido y lo ambiguo para que desarrollen al mismo tiempo habilidades como el optimismo, la resiliencia y la paciencia (Baker y Harvey, 2014).

1.2.3 Empatía

La siguiente habilidad será la empatía, que forma parte también de las cinco dimensiones de la inteligencia emocional propuestas por Goleman (1996), recordemos que las otras cuatro son la autoconciencia, la automotivación, las habilidades sociales y la autogestión o control

de sí mismo. Centrándonos en la empatía, podemos deducir que se trata de la capacidad de sentir, percibir y comprender al otro, incluso ser capaz de ubicarse en el lugar de la otra persona, desarrollando así las relaciones interpersonales. Desarrollar esta habilidad nos permitirá relacionarnos y lograr entender en contextos diferentes a todas las personas con las que interactuemos durante la vida. Pero no solamente se trata de poder ponerse en la piel del otro, la empatía es una mezcla de emociones mucho más compleja que resultan en sensibilidad, conciencia, curiosidad, vulnerabilidad, respeto, aprecio, autocontrol, a veces incluso amor. De ahí que en textos de psicología se distinga entre empatía afectiva y cognitiva. Giraldez y Prince (2017) se refieren a estos tipos de empatía como: «la primera se refiere a las sensaciones y emociones que tenemos en respuesta a las de los demás. Por empatía cognitiva se entiende la capacidad para «tomar perspectiva» o identificar y comprender las emociones de otras personas» (p.92).

Olivio y Kuschule (2008) insisten en la necesidad de desarrollar estas habilidades interpersonales para trabajar bien con las otras personas y para funcionar de manera competente como un miembro más del equipo de trabajo, ya que la empatía nos hace capaces de compartir los sentimientos de otro y a regularnos emocionalmente para tener el control de nuestras propias emociones. Según Scott (2002), la cultura se compone de lo aprendido, lo compartido, los valores y lo que se asume como la guía de creencias y comportamientos de un grupo de personas. Aprender a convivir y trabajar con la diversidad nos proporcionará la flexibilidad necesaria para formar parte de cualquier tipo de equipo con el suficiente compromiso y liderazgo compartido (Dixon, 2010). La empatía nos proporcionará la comprensión emocional no verbal de los que nos rodean.

Podemos identificar cuatro atributos de la empatía: cuando somos capaces de ver el mundo igual que lo ve la otra persona; cuando no juzgamos a la otra persona ya que podemos subestimar su apreciación; cuando podemos estar en contacto directo con nuestras emociones para entender las emociones de otra persona y cuando somos capaces de hacernos entender y que el otro sepa que sí entendemos sus emociones. Cuando somos capaces de demostrar empatía es más fácil identificar por qué algunas personas se comportan de cierta manera,

además podremos establecer conexiones para construir relaciones interpersonales que faciliten la convivencia y contribuyan a la creación de equipos de trabajo que colaboren en metas comunes (Brown, 2008).

Incorporar la empatía en la clase tiene un impacto positivo inmediato, en la escuela y la comunidad con al menos tres beneficios: 1) Crear un clima positivo en el aula, 2) fortalecer los lazos de la comunidad y 3) preparar a los alumnos para que sean líderes. Además, es el profesor el que debe atender al bienestar de los alumnos, ya sea en contextos desfavorecidos como en los que no para que se puedan desarrollar las habilidades sociales y emocionales Owen (2015). Después de la revisión de varios autores con respecto a la empatía, coincidimos con Olmedo y Montes (2009) que este concepto se encuentra directamente relacionado con la otredad a través de la comprensión y conexión de los sentimientos ajenos y su mundo afectivo.

Por último, en este apartado conviene citar el impacto que puede tener la Educación Musical en el desarrollo de la empatía. Laird (2015) propone los beneficios de la música sobre el desarrollo de la empatía y cómo tanto neurocientíficos y psicólogos convienen en que un ambiente óptimo en clase propicia un cerebro dispuesto a aprender. «Students join together in singing a song and stand in circle...they begin to keep the beat by patting their legs, tapping their shoulders, bouncing their heads, and they look around at each other, smiling as they mirror the teacher's movement» (p. 57). Según Hodges (2010), la clase de Música resulta es el espacio idóneo para el desarrollo de la empatía ya que todos los alumnos comparten la experiencia emocional de aprender nuevos conceptos, además, es el docente el que debe promover la igualdad entre todos sus educandos para proporcionar el ambiente en donde los alumnos se sientan a gusto para expresarse ya sea musicalmente o emocionalmente.

1.2.4 Escucha activa

En referencia a la escucha activa, Lehman y DuFrene (2008) opinan que es una de las habilidades interpersonales que es igual si no más importante que hablar. La escucha resulta necesaria para la comunicación eficaz, para entender y llevarse bien con los demás

compañeros del equipo, tomar decisiones e iniciativas como proponen James y James (2004). Respecto de esta habilidad es necesario resaltar los cuatro niveles de escucha activa que Giráldez y Prince (2017) nos proponen: la cosmética, la conversacional, la escucha activa y la escucha profunda. La cosmética que es la que resulta de nuestra actuación haciendo creer al emisor que le estamos prestando atención, es decir, todo apunta a demostrar que sí estás escuchando, pero en realidad no prestas atención. Este nivel de escucha sirve para cuando tu interlocutor está hablando sin parar por el puro placer de hablar y no es importante fijar tu interés en lo que esté diciendo. Otro tipo de escucha es la conversacional: este tipo de escucha es la más usada en la comunicación con las personas, la escuchamos, nosotros hablamos, también pensamos qué decir, hablamos y escuchamos. Esta escucha resulta apropiada para las conversaciones diarias, en donde el mayor foco de atención lo fijamos en lo que vamos a decir, y por lo tanto, la escucha no resulta tan profunda. La escucha activa se trata de entender y procesar la información además de escuchar. Una manera de demostrar al interlocutor que estás escuchando activamente es haciendo preguntas que reflejen exactamente lo que el emisor está diciendo. Por último, está la escucha profunda que es la utilizada por psicólogos, médicos o *coaches* para reconocer conductas, patrones, creencias y analizar lo que se esconde más allá de las palabras. En la siguiente figura hemos tratado de sintetizar estos cuatro niveles de escucha.

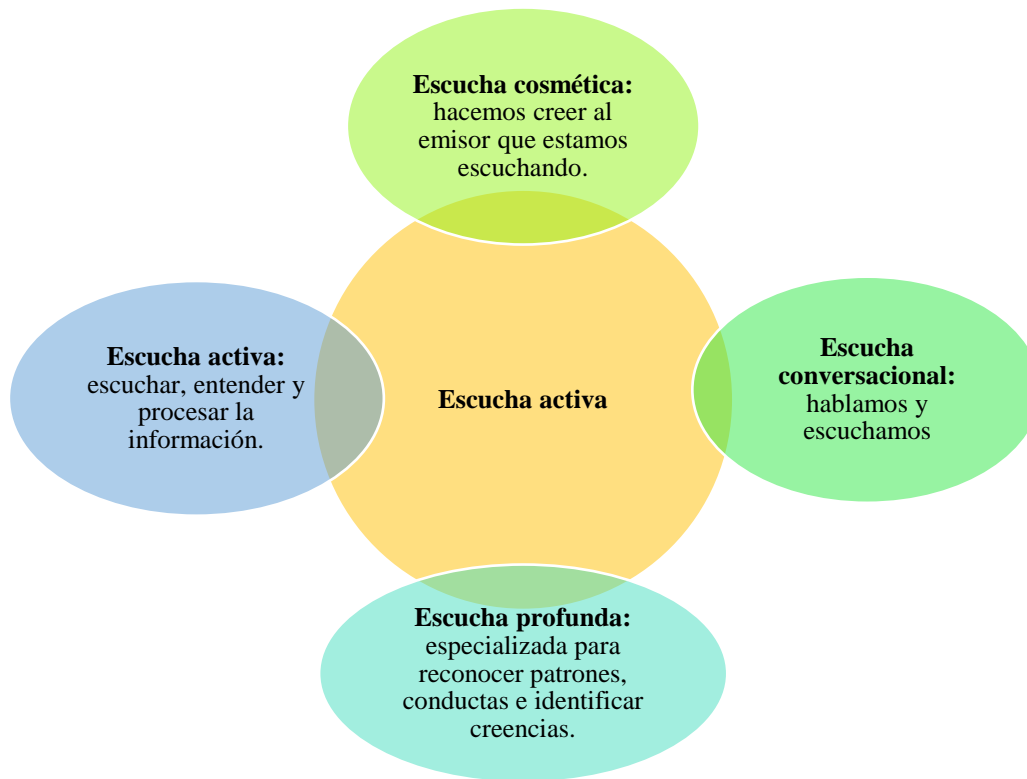


Figura 9 Cuatro niveles de escucha activa.

Fuente: Giraldez y Prince (2017).

Para hablar de escucha activa se necesita que la persona que está escuchando se esfuerce por escuchar, por entender y poder procesar la información que le están proporcionando, en vez de prestar toda la atención en lo que va a decir o preguntar. En este nivel de escucha el receptor hará esfuerzos por saber si lo que ha entendido es precisamente lo que la otra persona quería decir, para comprobarlo formulará preguntas u organizará la información que se le acaba de comunicar para resumir su buen entendimiento. Tomará en cuenta todo el lenguaje no verbal utilizado por el interlocutor como ciertas señales, el lenguaje del cuerpo, y mantendrá el contacto con los ojos (Lehman y DuFrene, 2008). Por último, está la escucha profunda, que se trata de un tipo de escucha especializada, es decir, es la más usada en psicología, medicina o *coaching* para poder reconocer ciertas pautas, patrones de conducta o al final nivelar creencias y encontrar todo aquello que realmente está detrás de las mismas palabras emitidas.

La escucha activa se convierte en una capacidad a desarrollar fundamental en la escuela desde los primeros años para establecer relaciones humanas sanas. Durante los procesos de enseñanza-aprendizaje es necesario propiciar que el alumnado aprenda a escuchar. De la formación inicial podemos hablar desde tres niveles de escucha activa, entre los alumnos, del docente hacia los alumnos y desde estos hacia el docente. Durante los procesos de comunicación que se dan en estos tres niveles, resulta vital asegurarse este tipo de escucha para que al mismo tiempo se trabaje la comunicación con ejercicios de conversación y expresión libre a través del desarrollo del lenguaje (Galera y Molina, 2016). Esta habilidad, la de escuchar, es crítica para que la comunicación sea efectiva en muchas disciplinas. Escuchar y prestar atención a lo que se está escuchando nos ayuda a empatizar con el otro y tratar de entender sus acciones y emociones. El acto de escuchar de manera activa a nuestro interlocutor demuestra preocupación, reflexión, respeto y realza la importancia de lo se nos dice (Topornycky y Golparian, 2016).

Retomemos ahora lo que Schulz (2008) propone para desarrollar las habilidades interpersonales: «A very effective and efficient way of doing this is to include soft skills training into the teaching of hard skills. As a positive side effect the lessons will become more attractive, which in turn will increase the success rate of learners» (p.154). Giráldez y Prince (2017) insisten en que la escucha activa es una de las habilidades más valiosas para el entorno escolar, ya que «de nuestra capacidad de escucha depende no solo la posibilidad de comprender lo que nos dicen, sino también de ayudar a los otros a pensar y a sentirse valorados» (p. 110). Enseñar al alumnado a escuchar de manera activa puede resultar complicado; en el desarrollo de esta habilidad no basta con poner el ejemplo ya que se requiere de actividad cognitiva y conductual para el desarrollo de esta competencia. Debemos de poder escuchar y procesar lo que se está diciendo antes de interrumpir a nuestro interlocutor con nuestras ideas; es por esto que resulta tan importante poder permanecer en silencio mientras escuchamos. Esta acción es igual de relevante para el acto de una escucha activa ya que las demás personas ya sean colegas, o nuestros alumnos tendrán más espacio para completar sus ideas, de esta manera podremos animar a nuestros interlocutores a seguir hablando (Spataro y Bloch, 2015).

1.2.5 Adaptabilidad

La *soft skills* que exponemos a continuación es la adaptabilidad; desarrollar esta habilidad nos permitirá cambiar para poder acomodarnos de manera sencilla a situaciones o circunstancias distintas, por lo tanto, esta habilidad se convierte en algo esencial para todos, docentes y alumnos. Los estudiantes podrán modificar sus propias ideas, emociones y hasta algunos comportamientos con el objetivo de adaptarse a eventos o situaciones nuevas, inciertas o cambiantes. El desarrollo social a partir del autoconocimiento y de la posibilidad de adueñarse de las situaciones en las que el alumno se desenvuelve no solamente se queda en el aula, sino que, como afirman Kincheloe y McLaren (2012), los alumnos pueden y deben crear una conciencia social que sea susceptible de transformar la realidad. «Education, then, does not equip people to execute specific tasks. It empowers to transform tasks where necessary, to judge when or whether such interventions are appropriate, and even to question or reject things denied incontrovertible in previous instruction» (Bowman, 2002, p. 70).

Del desarrollo de esta habilidad depende también el éxito del alumnado durante su paso por la educación en general. Hemos mencionado antes que la escuela es el espacio idóneo para el desarrollo de las *soft skills*, y cuando hablamos de desarrollar esta capacidad, además nos referimos a la predicción del éxito tanto en lo académico como en el compromiso conductual que esperamos del alumnado. La adaptabilidad del ser humano guarda una relación directa ya sea de manera positiva como negativa con este compromiso conductual (Holliman, Martin, y Collie, 2018). Para Ramos (2012) la Inteligencia Emocional aporta un marco para educar la capacidad de adaptación social de las personas. Dentro de este marco se mencionan cuatro habilidades básicas:

Tabla 3 Habilidades básicas de la Educación Emocional para la adaptabilidad.

CUATRO HABILIDADES BÁSICAS DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL
Percepción, evaluación y expresión de emociones: reconocer emociones y comunicarlas adecuadamente en el momento justo y de manera correcta.
Asimilación o facilitación emocional: habilidad para reconocer los sentimientos a la hora de tomar de decisiones.

Comprensión y análisis de las emociones: reconocer y agrupar los sentimientos para saber las causas que los generan y sus consecuencias.

Regulación emocional: manejar de manera consciente las emociones con la capacidad para aceptarlas ya sean positivas o negativas. Poder regular las emociones para intensificar las positivas y moderar las negativas sin llegar a reprimirlas.

Fuente: Elaboración propia a partir de Ramos (2012).

Por otro lado, para los docentes, el desarrollo de la adaptabilidad es una de las más recomendadas ya que estudios de Collie y Martin (2016) y Corno (2008) comprueban que los profesores que son más flexibles obtienen un mayor bienestar y compromiso con su trabajo, y los alumnos de estos maestros disfrutaban de mejores resultados. En este caso estamos hablando de desarrollar una capacidad que todos ya poseemos; de por sí el ser humano es adaptable, pero cualquiera que sea el grado de adaptabilidad de una persona, siempre se puede considerar perfectible. Pensemos que cuantas más oportunidades se tienen de ir más allá de los límites más fácil será desarrollar la flexibilidad. Esa flexibilidad y agilidad es considerada especialmente valiosa en un mundo que cambia vertiginosamente para desarrollar todo el potencial tanto del alumno como del profesor. La adaptabilidad en los docentes resulta necesaria, además, por la exposición a cambios a veces innovadores otras no en metodología de la enseñanza, en el currículum, cambios en los equipos directivos, conductas disruptivas en diversas materias e incluso la propia incertidumbre del trabajo, por tan solo nombrar algunos. El desarrollo adecuado de esta habilidad provee a los docentes de una mayor autoeficacia para afrontar todos los cambios a los que se enfrentan cada año escolar y al logro de mejores resultados con el alumnado tanto cognitivos como conductuales (Collie, *et al.*, 2020).

Smart (2004) insiste en resaltar que la característica que hace que las personas puedan responder en situaciones complicadas en buen tiempo y de buena manera resulta imprescindible para el desarrollo de habilidades de comunicación. Durante la vida de un alumno el mundo en el que se desenvuelve cambiará de forma acelerada y continuada; es por ello que la adaptabilidad será sin duda una gran ventaja para que las personas naveguen por este mundo. Por otro lado, los docentes deberán cambiar lo que enseñan y cómo lo enseñan de forma permanente. Habrá de superar obstáculos tecnológicos y de otra índole para

afrontarlos con la mayor tranquilidad posible. Será necesario entonces buscar oportunidades para cambiar las rutinas, además de estar abierto a nuevas experiencias. Los estudiantes que desarrollen la habilidad de adaptarse se mantienen continuamente aprendiendo, se sienten emocionalmente seguros y son creativos. El primer paso de desarrollo de la adaptabilidad para los docentes es convertir en hábito el aprendizaje continuo (Maxwell, 2002).

1.2.6 Resiliencia

Al respecto de la resiliencia podemos definirla como la habilidad de una persona o grupo para aprender a hacer frente a la adversidad o a cualquier contratiempo que se le presente. Es decir, se trata de poder manejar la ambigüedad o el estrés que nos provocan los obstáculos y superarlos, aunque no se debe olvidar que esto puede ser agotador emocionalmente. La demanda intelectual y psicológica que significa superar los obstáculos que nos encontramos en el camino hacen de la resiliencia una habilidad esencial ya que nos ayudará a recuperarnos y sobreponernos para que nos adaptemos con auge frente a la adversidad, evitando que tanto alumnos como profesores se detengan ante la primera dificultad que encuentren (Giráldez y Prince, 2017).

Dixon (2010) propone que la resiliencia «involves the ability to think clearly and operate effectively even when circumstances are unfavorable. Students must learn to enjoy high-pressure situations and see them as an opportunity instead of a treat» (p. 37). Los alumnos que desarrollen la resiliencia no se rendirán fácilmente ante dificultades de aprendizaje o desarrollo de proyectos, además fortalecerán su tolerancia a la frustración. Si el estudiante es capaz de enfrentarse a la angustia de un fracaso probablemente saldrá fortalecido de la situación y confiará en que puede hacerle frente a la adversidad. Desarrollar la resiliencia nos permitirá dotar a los alumnos de fortaleza emocional, mental y física para que puedan desafiar las labores cotidianas ya sea dentro o fuera del entorno escolar. En este caso, igual que habíamos mencionado el error, el fracaso se convertirá en una oportunidad más para aprender. Desde la escuela y, en especial, desde todo el sector educativo a través de diferentes propuestas, las autoridades han encontrado un aliado fundamental para formar de manera integral al alumnado y el desarrollo de un estilo de vida saludable y de convivencia. El

desarrollo de habilidades emocionales promueve además del desarrollo sociocognitivo un conocimiento sobre la salud que se puede aplicar a la vida real y cotidiana de manera comunitaria. Con este desarrollo se propone un comportamiento adaptable y positivo para que el alumnado pueda afrontar eficazmente los retos y las demandas de su futuro (Martínez, 2014).

Recordamos que Perrault (2004) resalta que las *soft skills* consisten en un conjunto de cualidades, talentos o atributos que tienen relación directa con el compromiso que las personas son capaces de alcanzar con los objetivos que se proponen. Son precisamente estos atributos o cualidades los que distinguirán como seres excepcionales aun compartiendo las mismas habilidades y experiencia. Cooperar para aprender supone la superación del aprendizaje individual en favor del colectivo y reconocer que con los compañeros se pueden llevar a buen término tareas que individualmente resultarían imposibles de realizar (Bidegáin, 1999). El alumnado puede de esta manera evaluar varias alternativas a partir de las necesidades grupales, sus capacidades y los criterios tomando en cuenta siempre las consecuencias de las decisiones de manera individual y grupal.

Por último, recordar que desarrollar la resiliencia resulta necesario para todos, ya que consiste en un ejercicio de fortaleza que nos facilitará encarar las dificultades que la vida personal, familiar, social y profesional nos depara a todos. Carnes (2007) recuerda que los escenarios de vida real llevados al aula integrados en el currículum desarrollan en los alumnos la oportunidad de identificar los problemas. Con ello resultará relevante la capacidad que tendremos para reponernos, sobreponernos y finalmente adaptarnos con éxito, además de que supone desarrollar competencias sociales, personales, académicas o profesionales aún y estando expuestos a las resistencias propias del mundo actual.

1.2.7 Pensamiento crítico y creativo

Pasemos ahora a la habilidad de pensamiento crítico y creativo. Entenderemos por este tipo de pensamiento aquel que se dedica a cuestionar e indagar más allá de lo evidente y hace preguntas al mismo tiempo que busca respuestas propias, es decir, el pensamiento creativo

es la habilidad que nos permitirá buscar maneras diversas a la original para la decisión correcta. El pensamiento crítico es el que utilizamos para evaluar, analizar y finalmente emitir un juicio fundamentado. Con esta habilidad podremos preguntarnos, replantearnos objetivamente la situación para llegar a las conclusiones propias sobre la realidad (Montoya y Muñoz, 2009). El pensamiento crítico y el pensamiento creativo pueden resultar complementarios para la resolución de problemas, tanto el pensamiento crítico como el pensamiento creativo son distintos en su naturaleza y en los procedimientos. Por tal motivo Giraldez y Prince (2017) toman la decisión de comentar las particularidades de cada tipo de pensamiento para al final hablar de ellos como un todo. El pensamiento crítico es el que se utiliza para resolver problemas, es el que se dedica a analizar y reflexionar sobre varias opciones y así tomar la decisión correcta; para ello utiliza el razonamiento y la lógica. Este tipo de pensamiento es el que define los problemas, identifica los argumentos y usa las ideas primordiales para plantear preguntas importantes y usar la información que nos sirve para emitir juicios fundados.

Para Schulz (2008) el pensamiento estructurado y crítico va de la mano con las habilidades de resolución de problemas. El pensamiento creativo se dedica siempre a ver más allá de los límites; es el que considera los problemas desde un nuevo prisma y sugiere soluciones que no están apegadas a la manera convencional, «which means that given conventional rules and restrictions are left aside in order to find innovative approaches to problem solving» (p. 149). Aprender a preguntar, investigar y, sobre todo, a no aceptar de manera automática todo lo que se nos da. Los alumnos deben ser realmente capaces de llegar a conclusiones propias sobre la realidad. Swartz *et al.* (2008) denominan a ambas maneras de pensar como «pensamiento eficaz», y entiende por este tipo de pensamiento:

la aplicación competente y estratégica de destrezas de pensamiento y hábitos de la mente productivos que nos permiten llevar a cabo actos meditados de pensamientos, como tomar decisiones, argumentar y otras acciones analíticas, creativas o críticas. Los individuos que son capaces de pensar a conciencia pueden emplear, y de hecho emplean, esas destrezas y hábitos por iniciativa propia, y son capaces de monitorizar su uso cuando les hace falta. (p. 15)

Sin embargo, el pensamiento creativo es aquel que nos ayuda a explorar el mundo desde pequeños para poder experimentar de manera ingeniosa. La creatividad es inherente al ser humano sea cual sea su desempeño. Usaremos el pensamiento creativo al tratar de buscar soluciones con estrategias que normalmente no son las habituales. Dixon (2010) propone para la resolución de problemas que «we should take a step back to consider all options and utilize creative thinking. A purpose- driven individual will never lose sight of the goal at hand» (p. 36). Enseñar a los alumnos a que desarrollen esta habilidad les ayudará a resolver problemas que requieran de algo más que un enfoque puramente racional. Con estas habilidades el alumnado será capaz de manejar y transformar los problemas o conflictos como oportunidades de cambio y crecimiento tanto individual como social.

En un mundo en el que ya no sabemos cuál será el futuro para el que estamos educando, resulta necesario desarrollar la habilidad de pensar de manera crítica y creativa. Giraldez y Prince (2017) nos comentan que la manera de desarrollar esta habilidad será mejor:

cuando se aplica a problemas reales (o al menos lo más realistas posibles) y se entiende como una manera de aprender generando y evaluando nuevos conocimientos, aclarando conceptos e ideas, buscando posibilidades, considerando alternativas y resolviendo dichos problemas. Implica, por parte de los estudiantes, el uso de habilidades y recursos de razonamiento, lógica, imaginación o innovación en todas las áreas del currículo (o aún mejor, en propuestas inter y transdisciplinares) y en su propia vida, más allá de los muros de la escuela. (p. 127)

De esta manera, si los estudiantes se acostumbran a aplicar habilidades de pensamiento de manera continuada y significativa, desarrollarán una comprensión mayor de todos los procesos que se pueden usar al hacer frente a diferentes problemas, a la información nueva o ideas innovadoras. Esta práctica de pensamiento incrementará su motivación para el aprendizaje y los convertirá en seres pensantes generándoles autonomía y seguridad. De acuerdo con Christopher (2006) que resalta que los empleadores buscarán individuos con fuertes habilidades interpersonales. Coincidimos en que la comunicación eficaz, honestidad e integridad, habilidad para trabajar en equipo, iniciativa, fuerte ética de trabajo, pensamiento creativo, fuerte autoestima, habilidades de liderazgo tan solo por mencionar algunas, resultarán necesarias para el futuro del alumnado. Los retos educativos de siglo XXI deberán

responder a estos desafíos para formar alumnos con estas habilidades (Evenson, 1999; Glenn, 2003, 2008; Hall, 2003; Perreault, 2004; Wilhelm, 2004).

1.2.8 Integridad

Watson (2008) comenta que en 1992 *The Secretary's Commission for Achieving Necessary Skills* definía la integridad como «the ability of an individual to choose an ethical course of action when making decisions or displaying behavior that affects the organization, self, or others» (p. 23). Por otro lado, Glenn (2004) propone que la ética incluye valores básicos como presentarse en tiempo al trabajo y trabajar de la misma manera honesta e íntegra para completar trabajos difíciles como sencillos. Sin embargo, Giraldez y Prince (2017) nos comentan que la integridad posiblemente sea la capacidad o atributo más complicado de definir, así que nos proponen entenderla como la «cualidad de tener principios morales sólidos y de mantenerse fiel a los propios valores y creencias» (p. 79). También podría intercambiarse con términos como nobleza, virtud, sinceridad, rectitud incluso, la confianza.

El profesor es sin lugar a dudas el modelo para seguir de los alumnos, es por ello que resulta necesaria la integridad de los docentes ya que resultará la mejor manera de transmitir esta habilidad a los estudiantes. Recordemos que Robles (2012) concluyó sus estudios sobre las habilidades interpersonales más valoradas en el mundo laboral enfatizando que «the integrity and communication were the top two soft skills needed by employees in today's work place» (p. 455).

Esta capacidad para actuar en congruencia con los valores de la sociedad y los de uno mismo, debería ser una de las principales características de todas las personas, ya que de esta manera es como se aprenden a mantener conductas basadas en la honestidad, corrección, honradez, responsabilidad, además del respeto por los demás y por uno mismo. También se trabajan la puntualidad, la lealtad, la congruencia, la firmeza o la responsabilidad y resulta necesario especialmente tanto para los profesores como sus estudiantes ya que, como veremos en el epígrafe siguiente, se puede ejercer una ciudadanía responsable y al mismo tiempo activa (Thoilliez, 2019). No olvidemos que la integridad es considerada un valor personal, aunque

si la trasladamos al quehacer docente podremos hablar de integridad académica, institucional o corporativa. Tomando en cuenta estas tres dimensiones podríamos inferir que en la labor de profesor no deberían faltar la integridad personal, la académica y la institucional. De esta manera podremos transmitir a nuestros alumnos la coherencia entre nuestras acciones y las que esperamos e incluso exigimos en las demás personas, enseñando a nuestros estudiantes a trabajar con honestidad intelectual, para que aprendan a respetar las ideas propuestas por otras personas (Avendaño Castro, Paz Montes y Parada Trujillo, 2016).

Gensowski (2012) nos propone que el éxito en la vida depende los rasgos de personalidad de cada individuo. La sociabilidad, la perseverancia, la estructura y la curiosidad son realmente lo que importa. Para reforzar esta idea Heckman y Kautz (2012) concluyen que el desarrollo las *soft skills* en la escuela a través de programas dedicados especialmente a ello aseguran el éxito del alumnado y deben formar parte del currículo y de las políticas educativas con pleno derecho. Retomemos ahora lo que Schulz (2008) propone para desarrollar las habilidades interpersonales: «A very effective and efficient way of doing this is to include soft skills training into the teaching of hard skills. As a positive side effect the lessons will become more attractive, which in turn will increase the success rate of learners» (p. 154).

1.2.9 Proactividad

Por último, en este epígrafe dedicado al desarrollo de las *soft skills*, hablaremos de la proactividad. Las personas que son proactivas reconocen aquellas situaciones en las que no dominan la situación y toman la decisión de no malgastar la energía y centrarse en las situaciones que si pueden tener control. El desarrollo de la proactividad en el alumnado incide directamente con la formación del carácter individual a través de la formación de un lenguaje que sea proactivo, la facilidad en la toma de decisiones y la autoevaluación. La formación a través del autodomínio difícilmente permite que el entorno o las circunstancias decidan cómo han de sentirse, comportarse o pensar (Holguín y Rodríguez, 2020).

Dixon (2010) comenta que la toma de decisiones «is an action in wich individuals compare alternatives and attempt to select the most desired outcome» (p. 37) y nos habla de tres

estados involucrados en la toma de decisiones: la pre-decisión, la decisión, y la post-decisión. Vivimos en un mundo que cada vez cambia a mayor velocidad, y es por esto que el ser proactivo cobra importancia, ya que las personas flexibles y que son proactivas se enfocan en lo que pueden controlar, en la capacidad que tienen para influir en los demás y al mismo tiempo estas opciones se multiplican. Las personas proactivas se adaptan a lo inesperado y siempre están buscando nuevas oportunidades con objetivos orientados a cambio, son capaces de anticipar los problemas y actúan de manera diferente ante estos. La incertidumbre no es un obstáculo para las personas proactivas ya que persisten en sus esfuerzos para conseguir resultados exitosos. El desarrollo de esta habilidad en la escuela se da a través de la propuesta de conductas proactivas como la asertividad, que promueve alumnos que externan y defienden su opinión. Hay que despertar el interés y poner el foco de atención sobre los temas que se quiere revisar a través de la persuasión y la iniciativa, para que sean los alumnos quienes propongan alternativas y mejoras en sus propios procesos de aprendizaje. Por último, resulta necesario promover la colaboración y la disposición para planear actividades con anticipación y conseguir un alumnado siempre dispuesto a ayudar a los demás (Villalba Benítez y Ortega Carrasco, 2019).

Los docentes que son proactivos suelen aceptar mejor los cambios y lo que se espera de ellos como maestros, toman la iniciativa para emprender y buscar la mejor manera de marcar una diferencia en lo que hacen. Ser proactivo significa dedicar tiempo y esfuerzo físico y mental. En una vida cada día más compleja precisamente el tiempo es escaso, de lo que resulta que es importante ser eficaz y anticiparse a los cambios que suceden a gran velocidad. Por otro lado, la vida de nuestros alumnos también sufrirá estos cambios a velocidad vertiginosa y deberán enfrentarse a ellos varias veces, ya sea por cambios de carrera, trabajo o personales. También nuestros estudiantes necesitan desarrollar la proactividad para no resultar víctimas de estas circunstancias, y puedan actuar y pensar de manera anticipada (Holgún Álvarez, 2017).

Por último, en este apartado, Giraldez y Prince (2017) nos definen que: «el ser proactivo supone adelantarse a los acontecimientos, estar dispuesto a dar el primer paso, perseverar en

el intento y jugar con las cartas que nos han tocado» (p.141). Para desarrollar esa proactividad se tiene que identificar primero que es lo que realmente resulta importante, si hay algo que se quiere cambiar y aportar de manera clara qué se quiere conseguir y cómo se llegará a la meta.

Recapitulación

En este apartado hemos expuesto el desarrollo de las *soft skills* y cómo para aprender y enseñar estas habilidades para la vida se requiere de la autoobservación, la práctica, la reflexión y el diálogo como estrategias primeras para desarrollar cualquier habilidad. Retomemos el objeto de estudio para recordar aquí que el uso de los programas de creación de ópera en los entornos escolares puede promover la tolerancia y el entendimiento entre los participantes que poseen pensamientos divergentes. La implementación del proceso de crear una ópera original podrá servir, al mismo tiempo, para integrar el alumnado en escuelas inclusivas, hacer comunidad y atender a población internacional con diferencias culturales, creando de esta manera un fórum que comparta la expresión artística y emocional. Las habilidades para la vida pueden aplicarse en distintos campos de la educación que promuevan el desarrollo humano. Además, debemos tomar en cuenta que están orientadas al bienestar social y personal, dado que abarcan tanto la interacción personal como las propias acciones.

Las metodologías que abogan por el desarrollo de estas habilidades en la escuela parten del conocimiento de los saberes previos como la interacción con el contexto y la vida cotidiana. Se proponen ejercicios que se extienden desde el aula a la vida del alumnado a través de una participación activa para el desarrollo de la autonomía y empoderamiento del alumnado. Durante el desarrollo de un proyecto de creación de ópera, como ocurre en nuestra investigación, además se propone una reflexión crítica a partir de la negociación y el diálogo. Para el estreno de una ópera original necesitamos además la creatividad con herramientas específicas para el desarrollo de las habilidades propuestas.

Los proyectos transversales integran la formación integral del ser humano en donde se pondera la motivación y la disposición para el aprendizaje por parte del grupo que realiza el

proyecto. Se ha manifestado la necesidad de conseguir un alumnado con la capacidad de ser empático que además sepa comunicarse eficazmente y transformar los problemas en oportunidades de aprendizaje. El desarrollo de estas *soft skills* para fortalecer el bienestar y la adquisición de hábitos interpersonales para construir una nueva ciudadanía.

En el siguiente epígrafe detallaremos la importancia que tiene la educación general en el aprendizaje de valores para la ciudadanía democrática. Que los alumnos puedan reconocer sus propias emociones y muestren empatía y comprensión sobre los puntos de vista de los demás nos lleva directamente a hablar de lo relevante que resulta la educación en valores. En la introducción ya mencionamos que los valores son las cualidades que permitirán a las personas tomar las decisiones y responsabilizarse de sus acciones, además de definir claramente cuáles son los objetivos que se persigan.

1.3 LA CONSTRUCCIÓN DE UNA CIUDADANÍA GLOBAL BAJO LA MEDIACIÓN DE LA MÚSICA

Introducción

Como se comentó en el primer apartado de este capítulo, la educación musical debe situar a la práctica musical como base del aprendizaje y así garantizar que el alumnado adquiera conocimientos y competencias sobre música. Con ello se propicia que nuestros alumnos participen de manera positiva en la expresión musical y al mismo tiempo se promueva la escucha musical activa.

De acuerdo con estos principios, Swanwick (2006) nos recuerda «los tres pilares básicos de la educación musical: interés por las tradiciones musicales; sensibilidad para con los alumnos; y conciencia del contexto social y de la comunidad» (p. 14). Conviene retomar esta idea de que la función especial de las artes, y en especial de la educación musical, en el contexto escolar consiste en iluminar, transformar, reforzar, extender. Insistir en hacer la vida meritoria de ser vivida “parecida a la vida”. La exploración deliberada y prolongada de la conciencia humana es la esencia de las artes es la conciencia humana.

Existen proyectos en educación musical que se perfilan como una herramienta poderosa que involucra las artes para el desarrollo en el alumnado de la ciudadanía democrática. De la misma forma, en este momento del epígrafe nos conviene detenernos en el Informe que Delors presentó a la UNESCO en 1997 en donde apuesta por convertir las escuelas en espacios de ciudadanía destinados para aprender a vivir juntos. «Este aprendizaje constituye una de las principales empresas de la educación contemporánea» (p. 98). La educación para la ciudadanía en las escuelas debe enseñar a los alumnos a comportarse de manera respetuosa con los demás y sus comunidades (Westheimer, 2020). Para ello resulta necesario, además de enseñar el respeto a la diversidad para tomar conciencia de posibles semejanzas entre todos, aprender el descubrimiento del otro se convierte obligatoriamente en conocimiento de

uno mismo. De este modo el alumnado podrá tener una visión del mundo completa al mismo tiempo que será capaz de descubrir quien es.

1.3.1 Aprender a vivir juntos en la escuela

Para lograr todos estos objetivos, Delors (2013) propone los cuatro pilares conocidos de la educación a lo largo de la vida que, contribuyen al desarrollo integral de cada persona entendiendo el cuerpo y mente, inteligencia, sentido estético, espiritualidad, sensibilidad y responsabilidad individual. Es de señalar que de estos cuatro pilares que el autor considera necesarios en la educación, aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos con los demás, en este epígrafe le dedicaremos especial atención al desarrollo de este último. Retomando la idea del reconocimiento del otro recordamos que la convivencia no solo se trata de tolerancia sino también de reconocimiento de la otredad, esto es, de los valores asociados con el aprendizaje de la diversidad cultural y social, manteniendo la actitud reflexiva y el compromiso social: «all teachers have a role in promoting the cosmopolitan ideals of human rights and understandings of national constitutional guarantees of equality» (Starkey, 2017, p. 56).

Respecto del diseño de pautas y estrategias para apoyar y asesorar el aprendizaje en el marco de las competencias para la vida existen estudios como los derivados de la Estrategia de Lisboa de la Unión Europea en relación con las Competencias claves (COM, 2007), o las Competencias para el Siglo XXI en los Estados Unidos (*Partnership for 21st Century Skills*, 2004). En ambos documentos se enfatiza el aprendizaje de habilidades para la vida del siglo XXI. Además, Giroux (2020) insiste en reconocer el poder de la educación para crear la cultura formadora y permanecer fiel a la lucha por las esferas públicas, los valores e ideales y cursos de acción que ofrezcan modos de relaciones sociales, políticas alternas e ideales que favorezcan los modos de identidad.

En el documento elaborado por la Asamblea General de las Naciones Unidas para la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible (ONU, 2015), se reconocen 17 Objetivos de Desarrollo

Sostenible universales, transformadores e inclusivos como desafíos primordiales para el óptimo desarrollo de la humanidad. El propósito es «garantizar una vida sostenible, pacífica, próspera y justa en la tierra para todos, ahora y en el futuro» (p. 6). En este trabajo nos centraremos en el número 4 que propone una educación de calidad que garantice «una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos» (p.6).

Bokova (ONU, 2015), directora general de la UNESCO, enfatiza el papel crucial de la educación para la consecución de los ODS:

Se necesita un cambio fundamental en la forma en que pensamos sobre el rol de la educación en el desarrollo mundial, porque tiene un efecto catalizador en el bienestar de los individuos y el futuro de nuestro planeta...Ahora más que nunca, la educación tiene la responsabilidad de estar a la par de los desafíos y las aspiraciones del siglo XXI, y de promover los tipos correctos de valores y habilidades que llevarán al crecimiento sostenible e inclusivo y a una vida pacífica juntos. (p. 7)

1.3.2 Los valores para una ciudadanía global

Cuando referimos los valores de carácter moral, Veugelers y Terlingen (2020) deciden destacar tres de ellos: la autonomía, la adaptación y la preocupación social del alumnado. El conocimiento de ciertos componentes rítmicos, cantar o tocar un instrumento para entender los significados culturales de música pueden favorecer el desarrollo de los valores mencionados. La propuesta de Westheimer (2004) del primer modelo de ciudadano, el ciudadano socialmente orientado, cobra sentido si esa orientación es sobre todo en su propia comunidad. Se desarrolla la adaptabilidad necesaria para fortalecer la individualización del alumnado cuya mayor fortaleza se basa en la autonomía. Los alumnos que componen piezas de manera colectiva o hacen música en grupos en la escuela, aprenden a colaborar, a estar pendientes unos de otros a través de la empatía y la solución de problemas en grupo. En ese proceso de adquisición de habilidades para una educación ciudadana a través de ejercicios musicales en grupo, el alumnado aprende a respetar la retroalimentación de los propios compañeros y del docente para aceptar la crítica.

Retomando a Delors (1997) y su propuesta de educación pluridimensional en la que propone que el alumno debe tomar conciencia de sí mismo y de su entorno recordamos que la idea es que pueda desempeñar una función social no solamente en el terreno laboral si no también en la vida pública. Actualmente pensamos que el entorno del individuo natural y humano tiende a ser mundial por lo que es necesario tomar a la educación como la acción que combina lo singular con lo universal, de esta manera todos los estudiantes reciben la diversidad del patrimonio cultural del mundo como beneficio, además de su propia cultura.

En el presente trabajo durante el desarrollo del proyecto LÓVA se siguen los principios de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) ya que se propone empoderar a los individuos para que reflexionen sobre sus propias acciones, sin perder de vista los efectos sociales, culturales, ambientales, y económicos que puedan tener esas acciones. Además, los alumnos deben adquirir algunas competencias transversales para alcanzar las metas propuestas por la ONU por tal de conseguir ciudadanos que participen y construyan responsablemente el mundo de hoy «Education, then, does not equip people to execute specific tasks. It empowers to transform tasks where necessary, to judge when or whether such interventions are appropriate, and even to question or reject things denied incontrovertible in previous instruction» (Bowman, 2002, p. 70).

Tanto el concepto de pedagogía emancipadora que proponen Kincheloe y McLaren (2012) como el reto de empoderar a los alumnos perseguido por LÓVA, buscan precisamente que los alumnos se conozcan a sí mismos y sean dueños de las situaciones en las que se desenvuelven, para crear así una conciencia social y poder transformar la realidad. Si lo que se pretende es transformar el mundo, es la coherencia desde la humildad, la forma ética de comportarnos (Freire, 2001), «los niños precisan tener asegurado el derecho de aprender a decidir, cosa que sólo se hace decidiendo» (p. 71).

Además, se requiere de algunas competencias transversales para alcanzar las metas propuestas en los ODS (2015) y conseguir ciudadanos de sostenibilidad que participen y construyan responsablemente el mundo de hoy. La propuesta es que estas competencias

ayuden a desarrollar capacidades, habilidades y conocimiento en interacción con las disposiciones afectivas. Ya se revisaron anteriormente algunas de esas competencias en el epígrafe dedicado al desarrollo de habilidades para la vida para describir aquellas que se desarrollarán durante la implementación de LÓVA en educación Primaria con el grupo que conformará el estudio de caso de esta investigación.

La UNESCO (2015) propone de igual manera el desarrollo de las siguientes competencias necesarias para todo el alumnado a nivel mundial, sin ánimo de reemplazar las competencias específicas que también contribuyen al éxito en diversas situaciones y contextos. Las competencias clave para la sostenibilidad propuestas son; competencia de pensamiento sistémico, competencia de anticipación, competencia normativa y competencia estratégica. Coincidimos con Tonucci (2012) cuando sostiene que la escuela es «ante todo el lugar del encuentro, de la confrontación, del aprendizaje» (p. 28). La escuela debe ser un espacio de aprendizaje a partir del conflicto, de relación de desigualdades para convertirse en un espacio plural fundamentado en la diversidad.

1.3.3 La construcción de la ciudadanía global

Es momento de centrarnos ahora con la globalización y la educación para la ciudadanía global. El mundo que rodea al alumnado en pleno siglo XXI es un mundo interconectado, un mundo en red en el que predominan los intercambios y acuerdos de cooperación tanto culturales y sociales como económicos (Ocaña, 2020). El concepto de la educación para la ciudadanía global (*GCE* por sus siglas en inglés) pretende lograr en los ciudadanos del siglo XXI valores altos en justicia social, diversidad y compromiso comunitarios y solidaridad a través de aplicar el mismo discurso en las escuelas y las instituciones de educación superior. El propósito de enfocarse en el desarrollo de una ciudadanía global desde las escuelas es precisamente preparar al alumnado con el conocimiento suficiente, las actitudes y competencias necesarias para afrontar la globalización del planeta (Pais y Costa, 2020).

Por otro lado, Dewey (2004) nos comenta que la educación por sobre todo «proporciona la habituación del individuo al control social; la subordinación de los poderes naturales a las reglas sociales» (p.107), en donde se hace referencia a la educación cívica o la buena ciudadanía. El autor define estos conceptos alrededor de la ciudadanía política y comenta que, lo que hace a un ser humano un compañero más agradable para la ciudadanía es la capacidad de juzgar y medir discretamente al mismo tiempo que se participa tanto en hacer como en obedecer las leyes. De acuerdo con estos conceptos se entiende la eficacia social como la socialización del espíritu interesado en ser más comunicativo en cuanto a sus propias experiencias, y en romper las barreras de la estratificación social. La socialización del alumnado, por otro lado, nos ayuda a reproducir la cultura en la que se encuentra inmerso. La adquisición de conocimiento, desarrollo de habilidades interpersonales en el mismo contexto, suma el valor necesario para la consecución de autonomía en los alumnos (Boyette y Lew-Levy, 2021).

Starkey (2017) sostiene que a pesar de que los conceptos como ciudadanía, derechos humanos, cosmopolitismo, utopía y democracia provienen de diferentes perspectivas, resultan al mismo tiempo complementarios, ya que son capaces de interactuar, aunque con algunas diferencias. Todos estos conceptos se pueden nombrar de diversas maneras, pero coincidimos con el autor en que consisten en el aprendizaje de la convivencia en una sociedad cada vez más diversa (Castles, 2017; Vertovec, 2007). La escuela debe ser la encargada de poner en práctica la ciudadanía incluido el conocimiento de derechos y obligaciones, cuáles son los privilegios y las licencias que acompañan a las diferentes clases de ciudadanos. Esta ciudadanía puede desarrollarse a través de materias como las clases de cívica, programas de educación comunitaria o con prácticas que provengan de la socialización informal del alumnado (Fiorentino, 2020).

El concepto de educación para la «ciudadanía cosmopolita reconoce la diversidad de la sociedad en todos sus niveles, desde lo local a lo global y requiere que tanto docentes como alumnos permitan y promuevan el diálogo ampliamente» (p.42) (Osler y Starkey, 2005; Osler y Vincent, 2002). En la discusión sobre la educación para la ciudadanía, Westheimer (2020)

propone tres modelos del buen ciudadano: «a) The personally Responsible citizen, b) the Participatory Citizen & c) the Social Justice–Oriented Citizen» (pp. 8–9).

1.3.4 Ciudadanía cultural

Por otro lado, la idea de una ciudadanía cultural parte de tres debates fundamentales. Primero simplemente para ampliar las categorías de la ciudadanía que incluyen cuestiones culturales en donde se debate sobre la participación y distribución de los recursos culturales. El segundo debate se centra en el reconocimiento de la multiculturalidad y la naturaleza de las sociedades modernas. El derecho de participación y poner voz a los ciudadanos es en este punto el derecho a ser diferente, reconocemos a partir de este debate la pluralidad de las culturas. El tercer debate tiene que ver con la diversidad y la diferencia en la cultura. «Cultural citizenship then has become increasingly concerned with issues related to the privatisation of modern culture and the extent to which citizens might be said to be excluded from the democratic commons» (Stenvenson, 2017, p. 3). No debemos olvidar tampoco que la cultura es algo personal. Es el cultivo para la apreciación del arte, las ideas y los intereses del ser humano. La cultura complementa el desarrollo completo de la personalidad, la unicidad del individuo es resultado del verdadero sentido de la eficacia social. En sentido estricto si la democracia tiene un sentido moral e ideal, ese mismo sentido debería exigirse a todos como servicio social. La escuela debe ofrecer las oportunidades necesarias para el desarrollo de las competencias necesarias para desarrollar estas capacidades (Dewey, 1995).

La transformación de la cultura es necesaria y las escuelas juegan un papel importante en cuanto a la legitimación de ciertas formas de conocimiento. La cultura musical y sus valores abogan por la construcción social que distingue a un grupo de otro. En este sentido son los docentes los encargados en el aula de música de fortalecer la conciencia cultural del alumnado con los beneficios que se obtienen tanto para el alumnado como para los maestros. Cada decisión pedagógica diseñada en el currículo musical en particular reconoce a los maestros de música como agentes de cambio cultural. Esto los convierte en actores

principales para transformar la sociedad en cuanto al ámbito social y cultural se refiere (Ho, 2020).

En este contexto, la escuela debe aprovechar la potencialidad de la educación artística dado que posibilita el trabajo cooperativo y la resolución de conflictos al promover el entendimiento intercultural y la convivencia con el otro (Cabedo-Mas, Nethsinghe y Forrest, 2017). En nuestros días, ya sea por los movimientos migratorios de la población o por la diversidad étnica, o por la realidad que genera la propia idea de sociedad globalizada, debemos hablar de multiculturalismo en las aulas, y por tanto se deben revisar las categorías de ciudadanía multicultural partiendo de la diversidad étnica y cultural (Saint Paul, 2011). Las sociedades antes consideradas homogéneas ahora detonan en diversidad tanto cultural como étnica, racial y encontramos en las ciudades mayor diversidad de población. Por lo tanto, resulta un desafío importante para el docente atender a un alumnado multicultural en muchos aspectos, pero también en el rubro del desarrollo de la ciudadanía democrática y sostenible mencionado anteriormente. El hábitat multicultural que caracteriza las aulas y la realidad social de la educación para la ciudadanía global, requiere de una aproximación intercultural, en la que los tópicos de las historias de vida, canciones, letras, bailes de un alumnado diverso se encuentren en el centro del aula (Parejo, Ruiz-Requies y González-Pedraza, 2020).

Esta multiculturalidad puede entenderse «no como una realidad llamada a desaparecer sino como un hecho que se tolera e incluso que se reconoce y se incorpora por ello a la construcción del mismo concepto de sociedad» (Bartolomé y Cabrera, 2003, p. 36). De esta manera hablaremos de multicultural como proceso de desarrollo de los pueblos o incluso como meta a alcanzar por la propia sociedad. Starkey (2017) nos recuerda que la definición de educación multicultural por la Asociación Nacional de Educación Multicultural (NAME, en inglés) parte de un concepto filosófico que «provides the basis for preparing students for living together in an interdependent world. It has its roots in «ideals of freedom, justice, equality, equity, and human dignity» (NAME, 2003). A esta definición se adhieren la Asamblea General de las Naciones Unidas (UDHR, 1948) además de las Constituciones de

los Estados Unidos y Sudáfrica, las Naciones Unidas (UN), en las Declaraciones Universales de los Derechos Humanos. Este reconocimiento tanto constitucional como nacional es sumamente importante para la fundamentación de los ideales de una educación multicultural para la visión y guía de la reforma de la educación para la ciudadanía.

Esta perspectiva cosmopolita tiene mucho que ofrecer a los educadores en las sociedades multiculturales en la era globalizada, ya que estos ideales «combinan tanto el compromiso con los principios humanos como las normas y la normalización de la igualdad, con reconocimiento a la diferencia y la celebración de la diversidad» (Kaldor, 2003, p. 19). El concepto de la ciudadanía cosmopolita nos lleva directamente a pensar en una ciudadanía global. La evolución del estado nación como actor internacional ha influido directamente en ese concepto de ciudadanía, y en la construcción del carácter del ciudadano personalmente responsable se enfatiza la honestidad, la autodisciplina, la integridad y el trabajo constante (Westheimer, 2020).

Retomando que los programas de educación ciudadana consisten en determinadas iniciativas para los cuales se promueve sobre todo el antirracismo en las escuelas, Osler y Starkey (2003) encuentran algunos obstáculos en el desarrollo de estos, ya que lo que se pretende es despolitizar el concepto de ciudadanía, y los resultados arrojan claramente que solo cuando existe claridad política en descartar activamente el racismo desde dentro y combatirlo, se puede abordar desde la educación de la ciudadanía, así resulta que «es enlazando el antirracismo con la democracia, más que haciéndolo con el multiculturalismo que se puede comenzar a considerar la aceptación general que requiere» (p. 157). Banks (2017) propone que el reconocimiento de la «ciudadanía diversa» se logra con la participación efectiva en la comunidad.

Por otro lado, Tonucci (2012) nos recuerda que la realidad de las escuelas dista mucho de una educación ciudadana para los alumnos más pequeños, ya que en muchas ocasiones se alienta a los alumnos a realizar tareas, aunque no las comprendan ahora, con la excusa de los convertirán ciudadanos completos, responsables y titulares de derechos. El niño no

comprende la relación que existe entre la tarea a realizar y el futuro incierto que tampoco conoce, con lo que no dejan de ser prescripciones que los adultos una vez más deciden sin tomar en cuenta la opinión del alumno. Es por ello que la escuela debe convertirse en el espacio en el que los niños y niñas puedan expresar su voz. La música, en el caso de los niños más pequeños y en contextos multiculturales puede convertirse en la herramienta perfecta para el desarrollo las interacciones positivas entre el alumnado, el respeto y la aceptación de la diversidad y una mayor motivación para la participación en actividades grupales (Parejo, Monreal-Guerrero, Acosta de la Fuente, 2020). Además, para ello es necesario ofrecer variedad de actividades, además de conseguir que el alumno pueda expresarse libremente y favorecer su desarrollo (Tonucci, 2017).

1.3.5 La educación de la ciudadanía en México

Sin embargo, ahora debemos reflexionar sobre la realidad y la experiencia ciudadana de los habitantes de América Latina y en especial de México. La irrupción durante los últimos 60 años de gobiernos que responden a una política geoestratégica en la que se orienta a potenciar y fortalecer la derecha política y económica con el fin de proteger los intereses de los capitales transnacionales, ha logrado desgastar en buen grado la educación ciudadana y las virtudes cívicas. San Martín (2003) nos recuerda que este liberalismo democrático no ha producido «automáticamente una modernidad ciudadana, sí logró influir para facilitar los procesos de integración a la comunidad mundial, aunque siempre a costa de la diferenciación cultural de los pueblos latinoamericanos» (p. 85).

En el caso concreto de México, que es en donde estamos desarrollando nuestra investigación, las últimas dos décadas se han llevado a cabo varios estudios sobre la participación social en las escuelas y la educación para la democracia (Acevedo y López, 2012; Flores-Crespo y Ramírez, 2015; Nieto y Bickmore, 2016). Estos estudios generalmente se han apoyado en la participación en los tres niveles básicos de la educación (Preescolar, Primaria y Secundaria) y con la participación de varias modalidades; general, indígena y comunitaria (Zurita, 2010). Las conclusiones de estos estudios no son nada alentadoras, ya que la comunidad escolar

continúa sin ser consciente de la utilidad de la participación; tiende a apartarse; además tanto las familias como el alumnado siente que cuando se reciben invitaciones para participar, su opinión no cuenta o sencillamente no reciben respuestas a sus preguntas. La consecuencia directa es la progresiva tendencia de la comunidad escolar a distanciarse de la participación social (Baltazar y Saarikallio, 2017; Groarke y Hogan, 2015). Por último, se concluye que el sentido de pertenencia a la comunidad resulta un paso para la construcción de participación social duradero.

Alcántara (2017) reconoce que en la educación básica de México si se toma en cuenta la educación cívica, aunque de manera casi exclusiva, lo que se trabaja es la organización del estado mexicano para fortalecer el nacionalismo y reforzar lo que se entiende por ser un buen ciudadano. También hay que tener presente que la educación ciudadana se da de manera informal a través de la socialización sobre todo después del tiempo de escuela, aunque de todos modos encontramos propuestas para construir una ciudadanía global desde el sistema escolar las últimas dos décadas especialmente, ya que la educación en sus diferentes niveles puede ser el medio más efectivo.

Regresemos a la afirmación de Gimeno Sacristán (2003) en donde propone que educar para la ciudadanía global supone educar para la vida futura en una escuela de todos para todos. Esta escuela debe enseñar a crear y participar de una sociedad más justa que seguro mejorará la equidad social y la convivencia. Esta ciudadanía global supone el reconocimiento de la interconexión global y al mismo tiempo una gran responsabilidad social que busca una transformación de la realidad actual. El alumno debe ser consciente tanto de sus obligaciones como de sus derechos a la hora de opinar y reflexionar de manera crítica sobre los problemas del mundo (Alcántara, 2017). De esta manera se propone que respeten, celebren y valoren la diversidad con la mentalidad cosmopolita mencionada anteriormente por Starkey (2017).

Para concluir nuestra reflexión sobre la educación de la ciudadanía en el contexto mexicano, recordemos y de acuerdo con Castro, Rodríguez y Smith (2014), se debe tomar en cuenta que una de los principales problemas en el país es la inequidad y desigualdad, sigue existiendo

un amplio sector de la población en situación de pobreza sin acceso a la escolaridad básica. Por otro lado, a pesar de los esfuerzos a través del currículo de educación cívica y ética por establecer bases para la democracia por medio del diálogo, reflexión, solidaridad, tolerancia, participación y responsabilidad, la realidad de las escuelas parece indicar que la violencia está presente en la vida de los niños de manera cotidiana y por tanto en las escuelas (García Cabrero y Alba, 2008).

Sin embargo, en los últimos estudios realizados sobre el estado de la educación cívica y ética encontramos que gran parte del alumnado mexicano afirma fomentar la igualdad de género y las oportunidades y derechos de todos los grupos raciales y étnicos del país. Están a favor de la libertad de expresión, aunque no se pronuncian sobre el nepotismo en el funcionariado público o en contra de los monopolios de los medios de comunicación (Cox, 2010; BID, 2011). A esto se le suma la diversidad lingüística existente en el país y que orilla a la coexistencia de ciudadanía paralelas que surgen de dos tradiciones culturales distintas, la europea y la mesoamericana (Díaz Couder, 2015). En este estudio se propone que la coexistencia de estas dos tradiciones culturales y sus diferentes modos de ver y entender la ciudadanía no favorecen el éxito en los programas políticos educativos.

Desde que México se reconoció a sí mismo como país pluricultural en 1992 se ha tratado de incluir un enfoque intercultural en el sistema educativo. La interculturalidad nos propone la relación entre personas que pertenecen a diversas culturas. Estas relaciones se basan en el respeto y desde la igualdad de derechos para que resulten enriquecedoras. La aceptación del otro y aceptar su cultura implica el reconocimiento de que estas diferencias son igualmente valiosas. Por todo esto, se espera que la educación sea la encargada de formar ciudadanos que se encarguen de combatir las desigualdades entre la población indígena y la cultura dominante (Schmelkes, 2009). Además, Reyes García (2013) propone un recorrido histórico por las distintas etapas por la que ha transitado la construcción de la ciudadanía en México. Desde la discusión sobre los conceptos e ideas de ciudadanía a partir de la tradición política. El siglo XIX y el periodo postrevolucionario hasta las expresiones de ciudadanía en las últimas décadas. En este recorrido reconoce que los mexicanos contemplan la

responsabilidad y la democracia como pilares fundamentales para la construcción del ciudadano. La conciencia del otro es importante, así como comportarse de acuerdo a la norma establecida. Para que la convivencia funcione resaltan la necesidad de la tolerancia como valor clave. Aunque desconfían de que la educación o el acceso libre a la información garanticen el buen ejercicio de la ciudadanía.

Por último, en la investigación de Corona (2015) queda patente que en las escuelas se trabaja de forma natural una serie de tópicos que preocupan tanto al alumnado, docentes como a las autoridades educativas, el concepto de ciudadanía que se quiere transmitir a los estudiantes mexicanos y cómo desarrollan las habilidades para su posterior desempeño como ciudadanos. En esa observación por cinco décadas, la conclusión acerca de los temas más recurrentes es la diversidad que comprende el mestizaje, el indígena como tema principal, el nacionalismo y el laicismo, aunque estos esfuerzos por alentar la participación social y la convivencia pacífica entre los diferentes grupos sociales arrojan resultados muy limitados.

Retomemos ahora las propuestas de lo que Nussbaum (2015) denomina una «ciudadanía democrática decente». Esta ciudadanía debe poseer tres valores decisivos necesariamente. El primero es la capacidad de autocritica y pensamiento crítico sobre las tradiciones de uno mismo, en la que el alumnado puede razonar y pensar juntos sobre las opciones. El segundo es la capacidad de que los alumnos se asuman como miembros pertenecientes a una nación y un mundo diverso. Y tercero la habilidad de pensar y ponerse en la piel del otro, empatizar con los deseos y emociones de la otredad.

1.3.6 Ciudadanía artística

Se propone ahora regresar al papel de la música como herramienta valiosa para que se desarrollen las competencias interpersonales y se puedan mejorar las relaciones de convivencia de manera pacífica (Cabedo-Mas, 2016). Es el docente de música el que puede tener la capacidad de ofrecer estas herramientas ya que con el uso de la música se pueden transformar los conflictos, la comprensión de las personas y generar un clima de respeto tanto

dentro como fuera de la clase. Sastre (2014) reconoce que la música formaba parte de la teoría del *ethos* por la habilidad de influir en el comportamiento de los estudiantes y los valores morales para vivir en sociedad. Por otro lado, Elliot (2012) propone una educación musical guiada éticamente para pensar la música, de esta manera se puede empoderar a los alumnos «to pursue what many philosophers throughout history consider to be the highest human values: a virtuous life well lived, a life of well-being» (p.22). Coincidimos con Ho (2019) que además la música posee por ella misma la habilidad de convertirse en una poderosa herramienta con la que a través de ciertos mensajes se puede protestar o promover ciertas ideas particulares (Ho, 2019).

La música es parte de la dimensión estética de las personas y por extensión de la sociedad, además la expresión musical resulta ser un medio importante de comunicación y a la vez un rasgo cultural que se encuentra presente en todas las sociedades formando parte de la identidad individual y colectiva. A la música se le atribuyen poderes para unir, segregar o separar a los seres humanos (Green, 2011). Si tomamos en cuenta las capacidades inherentes de la música, podemos pensar que la educación musical puede resultar el vehículo primordial para el desarrollo de las competencias interpersonales y de ahí promover un diálogo efectivo que atienda la diversidad (Giraldez, 2003).

Elliott (2016) nos ofrece una interesante perspectiva sobre la ciudadanía a través de las artes. La propuesta consiste en emplazar a la educación musical como mediador ideal para el desarrollo de lo que denomina ciudadanía artística. Por ciudadanía artística se refiere a todas las maneras de práctica musical, al conjunto de formas de escucha y a todos los tipos de interacciones musicales sean formales o informales en todos los niveles tanto escolares como comunitarios. Más adelante, Elliott, Silverman y Bowman (2016) referirán que la misión de la ciudadanía artística debe poner su centro de atención en el desarrollo de la responsabilidad social y el papel que deben desempeñar en la sociedad tanto los artistas amateurs como profesionales.

De acuerdo con Cobo (2012), actualmente la sociedad demanda que la educación se centre más en el cómo aprenden los estudiantes a seguir prestando atención a qué aprenden. Para ello ya hemos mencionado anteriormente que se están asumiendo procesos de aprendizaje que vienen del mundo de la educación informal y que juegan un papel relevante en las nuevas alfabetizaciones y habilidades blandas o habilidades para la vida, herramientas clave para el desarrollo del ser humano, a las que les hemos dedicado un epígrafe especial en este marco teórico (Pashby, Da Costa, Stein y Andreotti, 2020). La observación, la experimentación, el intercambio en diversos contextos a la vez cada vez más cambiantes nos ofrecen el marco ideal para repensar las estrategias fundamentales para el desarrollo del pensamiento crítico que debe perseguir la escuela en el siglo XXI (Cobo, 2011).

Debemos insistir ahora en una de las definiciones más antiguas y clásicas sobre ciudadanía que Marshall (1950) aportó a la educación: la ciudadanía es la «pertenencia total dentro de una comunidad, y constituye el conjunto de los derechos civiles, sociales y políticos que, en teoría, eliminan las diferencias entre los individuos al reunirse en una nación dentro de una delimitación territorial conocida como país» (Alcántara, 2017, p. 223). No olvidemos que la educación para la ciudadanía tiene que ver con el objeto de estudio de esta investigación, con la idea de que se logre una educación democrática como proponen Apple y Beane (2012). Para ellos, el ideal democrático en la educación debe bañar por completo las escuelas por tal de conseguir el modelo ideal, la libertad de participación y las relaciones sociales. Con este tipo de escuelas en mente se consigue que se promueva el aprendizaje de la forma de vida democrática proporcionando a los alumnos las experiencias necesarias para el desarrollo de las habilidades intra e interpersonales.

Dentro de las competencias sociales y cívicas incluimos las personales, interpersonales e interculturales que preparan a los alumnos para la participación eficaz en la vida social y profesional en sociedades diversas y en la resolución de conflictos. La competencia cívica prepara la participación plena en la vida cívica ya que se trata del conocimiento de las estructuras sociales y políticas que sirven para adquirir este compromiso (Diario Oficial de la UE, 2006). Normalmente estas competencias se desarrollan en las materias de educación

cívica y ética, ya que es objetivo principal de dicha materia el conocimiento de la sociedad y sus valores desde distintas perspectivas. Los alumnos interpretan los diferentes fenómenos sociales y se comprometen con la toma de decisiones responsables, la resolución de conflictos a través del respeto y como ya hemos mencionado anteriormente desde la igualdad, para ejercer una ciudadanía activa (Puig y Morales, 2012).

Por otro lado, pensar en una única definición sobre las competencias sociales y cívicas que sean aceptadas globalmente resulta aún muy aventurado. Desde la realidad escolar los elementos y propósitos de estas competencias aseguran la variedad de funciones y enfoques que cada autor adopta. Existen muchos autores (Bisquerra, 2008; Oswald y Schulz, 2001; Veldhuis, 1997) que proponen que educar para la ciudadanía es una necesidad actual para formar ciudadanos activos, conocedores de sus derechos y obligaciones; es por ello que resulta de suma necesidad encaminar todas las acciones y políticas para lograr una concepción única de la educación para la ciudadanía global.

Podemos destacar también el doble sentido jurídico y sociocultural de la ciudadanía democrática y encontramos que, por un lado, estamos hablando de una persona que goza de un status propio y reconocimiento legal en cuanto a sus derechos y obligaciones y, por otro, los valores y acciones de su comportamiento en relación a la sociedad (O'Shea, 2003). Son varias las teorías que manifiestan que para que exista una convivencia positiva primero debemos ocuparnos de reconocer a las diferentes personas; deberá existir el diálogo, la interacción y la justicia. Para Nussbaum (2007) las escuelas son espacios destinados para aprender a vivir juntos; la convivencia no solo deberá implicar la tolerancia, sino también reconocer los valores que vengán asociados a la diversidad cultural y social, con actitud abierta a esa diversidad acompañada de la reflexión y compromiso social. Por otro lado, Swanwick (2006) enfatiza la fuerza de las artes para trascender el contexto social. De manera especial se enfoca en el currículum musical para ofrecer una ruptura con la realidad culturalmente aceptada y promover la crítica imaginativa, prestando mayor atención al análisis de todos los procesos musicales. La fortaleza de la etapa escolar debe ser trascender la cultura, para «crear nuevos valores y rebasar las primeras formas de recepción y

pensamiento... el aporte de ideas a la conciencia, la formulación de preguntas, el experimento, el ensayo de cosas nuevas» (p. 132).

Botella (2006) resalta con énfasis en su estudio desde el ámbito educativo, e investiga sobre el comportamiento de los niños que son expuestos al estudio de la música y los valores, las actitudes que desarrollan:

La música posibilita el desarrollar esta serie de actitudes positivas hacia personas de diferentes culturas y el poder interactuar con el mundo externo gracias a la gran capacidad de comunicación que posee la música podemos conseguir en los alumnos desarrollar una actitud crítica positiva para que al integrarse en la sociedad la mejoren con nuevos valores. (p.11)

Después de las consideraciones anteriores, Fernández Enguita (2001) afirma que la clase de Música puede generar el ambiente apropiado para este intercambio cultural, aunque para ello resultará necesario que la cultura no sea únicamente de los grupos que dominan la sociedad. Primero habrá que promover que haya una actitud positiva hacia los diversos grupos culturales, en donde se promoverá la participación y la interrelación de distintas expresiones artísticas y culturales para que coexistan en un espacio educativo, asegurando así la convivencia positiva. Cabe recordar aquí que Gardner (2006) propone que las experiencias musicales son de valor educativo único para la educación integral del ser humano. Por lo tanto, es recomendable que la educación general tome estos estudios en cuenta y haga uso de las distintas posibilidades educativas que les proporcionarán las experiencias musicales a los alumnos. Los alumnos viven y perciben sus experiencias de una forma global; la música que forma parte de un imaginario común sirve para que se reconozcan, se acepten, censuren o encuentren ya sea a nivel grupal o individualmente. En las clases de música compartir una melodía significa mucho más que el mero hecho musical; es así que desde las expresiones musicales construyen vínculos para que queden establecidos al interior del grupo (Hargreaves, McDonald, y Miell, 2012).

En ese mismo sentido, Cabedo-Mas (2016) concluye que son varios los proyectos que tienen a la Música como detonante para mejorar la participación, la convivencia, ayudar en los

procesos de reconciliación, la convivencia o la transformación de conflictos para la promoción del trabajo cooperativo como herramienta de desarrollo. Con referencia a esto, mucho se ha hecho con el uso de las artes, concretamente de la música, para transformar conflictos violentos y al mismo tiempo fortalecer las relaciones sociales de manera positiva. Existe también el uso de la música con comunidades de riesgo y de exclusión social para transformar las realidades, aunque siga sin reconocerse la posibilidad de llevar este tipo de experiencias en las políticas educativas. Es el mismo profesor quien asume la responsabilidad en el diseño e implementación de la iniciativa por tal de convertir a las artes en el vehículo para mejorar las relaciones interpersonales de sus alumnos.

Pliego (2012) nos comenta que «los principales valores que la educación musical puede ofrecer son el deleite, el auto crecimiento, el autoconocimiento y la autoestima» (p.71). La Educación Musical también se encuentra en desarrollo para hacer frente a los modelos sociales y comunicativos del siglo XXI que profundizan sobre todo en el bienestar y desarrollo del ser humano. Existen varios proyectos que fundamentan su propósito desde la psicología positiva en las virtudes y fortalezas de las necesidades sociales que demanda la construcción ciudadana desde la flexibilidad de los entornos no formales. Los proyectos que se ubican en la educación no formal nos permiten innovar antes de incluirlas en la educación formal. Estos nuevos modelos de educación musical que reclama el siglo XXI deben incluir elementos ecológicos o emocionales y aspectos lúdicos que nos permitan preservar la paz y la ciudadanía (Gustems-Carnicer y Calderón-Garrido, 2016).

Las formas de interacción musical que se desarrollan en la escuela nos conducen también a la construcción de la identidad y el desarrollo social, procesos que generalmente se producen de manera simultánea. Desde temprana edad, la comunicación musical se ha usado para establecer contacto con los pares y podemos pensar en esta comunicación para establecer lazos sociales a la vez que se usa para comunicar estados de ánimo (Campbell, 2010). Sin embargo, la percepción del alumnado sobre la construcción de la identidad y la ciudadanía no siempre está acompañada de programas exitosos. Muchos de los estudiantes que han recibido educación para la ciudadanía coincide en el sentimiento de indiferencia y desacuerdo

en el desarrollo cívico que les provocó la materia diseñada para tener justo el efecto contrario. A propósito de esta indiferencia en el alumnado, Gholami (2016) propone un programa que esté basado en «the art of self-making to propose a deeply reflexive approach to teaching/learning about citizenship which accounts for the late-modern complexities of selfhood and ties them explicitly to the citizenship concept» (p. 809). Este modelo centra su atención en la construcción de la identidad basada en el conocimiento del otro para construirse a sí mismo. La implementación de este tipo de ideas como que consumimos música sin juzgarla estéticamente y sin ningún tipo de experiencia, pueden ayudar a desarrollar una educación para la ciudadanía que realmente interese al alumnado y favorezca el desarrollo de la interpretación, reflexión, diálogo y apertura basada en el compromiso y la convivencia.

Por otro lado, Barrett (2011) apunta que la comunicación musical puede además servir para probar diferentes maneras de ver y ser en el mundo para al mismo tiempo construir su propia identidad. Por último, como veremos más adelante en este marco teórico, el trabajo musical en grupo nos permite el trabajo colaborativo y la comunicación a través de un lenguaje distinto al oral y esto nos beneficia para promover una comunicación sin dificultades de entendimiento convencional. Por tanto, la Música, con su carácter narrativo y comunicativo, ayuda a la construcción de la identidad desde múltiples perspectivas, esto es, a la construcción de la identidad musical en grupo a partir de la motivación que las actividades ofrecen. La construcción de la identidad personal a partir del contexto y la definición en cuestión de género, aptitudes u otras características que se consideren oportunas (Ocaña, 2020).

También debemos tener un espacio para retomar la cultura de paz y no violencia como marco ideal para el desarrollo de la ciudadanía. La UNESCO a través de diversos comunicados y acciones se ha encaminado a construir y fortalecer un movimiento mundial en pro de una cultura de la paz para la convivencia plural y democrática convirtiendo esta en el marco idóneo para la ciudadanía. La vinculación de la cultura de paz y no violencia con la educación tiene que ver con que los grandes beneficiarios deben ser los más jóvenes (Labrador, 2003).

En la Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz de la UNESCO se propone que es un conjunto de valores, tradiciones, comportamiento, estilos de vida y actitudes que se basan en el respeto a la vida y todos los derechos y libertades humanas. Al mismo tiempo se debe adquirir el compromiso de resolución de conflictos de manera pacífica fomentando la igualdad entre mujeres y hombres «construir la paz en la mente de los hombres y de las mujeres» (UNESCO, 2019). Ya mencionamos anteriormente los esfuerzos por el respeto y protección del medio ambiente y el desarrollo sostenible para las generaciones futuras. En los diferentes documentos emitidos por la UNESCO se alienta a los docentes a innovar pedagógicamente por el hecho de considerar que deben seguir con la imaginación creadora del alumnado para conseguir así la participación del alumnado en la resolución de los principales problemas de la humanidad con la debida cooperación y consecución de la paz.

En el decenio internacional de una cultura de paz se propone fortalecer el movimiento mundial en pro de esta cultura, además de impulsar la participación de diversas organizaciones civiles y gobiernos en cooperación para el marco del ejercicio de la ciudadanía para comprender que en «cualquier sociedad la paz estructural y la paz cultural son condiciones necesarias para el entendimiento entre los pueblos» (Labrador, 2003, p. 162). Jordán (2003) da por sentado que las sociedades actuales son multiculturales y por ello todos los alumnos deben aprender a convivir de manera armónica con los múltiples y diversos otros en todos los ámbitos de la realidad cotidiana. No se trata de que aprendan a coexistir, sino que se deben cultivar los valores necesarios para conseguir la responsabilidad de convivir con la alteridad. Para lograr ese objetivo necesitamos aspirar a una educación intercultural que se centre en elementos comunes capaz de desarrollar en los alumnos de valores que resalten la relación entre las personas favoreciendo la igualdad. Se debe potenciar desde la educación una «convivencia intercultural implica asumir y cultivar el deseo de compartir con los otros la propia vida, poniendo en común el máximo de aspectos posibles existentes; así como respetar, atender y acoger a cualquier otro» (p. 226).

Cabe recordar que la educación para la ciudadanía debe contribuir al ajuste multicultural para que desde esa plataforma se impulse el «compartir valores comunes, por encima de las

particularidades» (Bolívar, 2007, p. 58), ya que el aumento de la diversidad cultural está provocando en los centros educativos los cambios para los que deben estar preparados. La aportación de la educación musical hacia la sociedad es precisamente la contribución a la educación y la cultura de paz. En las investigaciones más recientes sobre el aprendizaje y enseñanza de la música es de destacar la preocupación por la conexión de la educación musical con el contexto social y cultural del alumnado y el estudio sobre el impacto que tiene la música sobre todas las relaciones humanas. Se torna relevante educar con la música como elemento transformador de la sociedad en vez de quedarse en las cuestiones estéticas o técnicas (Ramírez-Hurtado, 2017).

Urbain y Robertson (2016) proponen que en la Educación Musical se trabajen categorías como cambio social, democracia, diversidad, poder, ciudadanía global y resistencia. En ese mismo sentido, Rosenthal y Flacks (2012) anteriormente profundizaban en la función social y transformadora de la música y sus convergencias con la educación para la paz. Estos autores coinciden en que el desarrollo de la empatía, la forma de entender al otro y la noción de comunidad y pertenencia son elementos comunes que comparten tanto la educación para la paz como la educación musical. Jorgensen (2012) expone la construcción comunitaria desde y a través de la Educación Musical, sentando las bases para la participación desde la misma educación en la formación de este concepto de comunidad como lugar, tiempo, proceso y final. A través de los conceptos ya mencionados anteriormente de empatía y comunidad, los valores, justicia social, comunicación e igualdad, crece la importancia de la educación musical en el marco de la cultura para la paz. El empoderamiento de ambas áreas tiene un gran impacto en el cambio social de una sociedad educada democráticamente con la clara intención y relevancia que tiene para la vida de los alumnos.

Por último, recordemos los ODS en su inciso número 4 «Educación de calidad» para garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. En los objetivos de aprendizaje socioemocionales se propone que los alumnos sean capaces de crear conciencia sobre la importancia de la educación de calidad para todos. Que conozcan los métodos de participación, motivación y

empoderamiento para elegir oportunamente las opciones educativas, al mismo tiempo que son capaces de reconocer el valor intrínseco de la educación para analizar sus propias necesidades de aprendizaje y desarrollo personal. Deben reconocer sus propias habilidades y comprometerse con la ESD (ONU, 2015).

Recapitulación

Acabamos este epígrafe del primer capítulo del marco teórico, dedicado al desarrollo de habilidades socio emocionales a través de la música, recordando que por la naturaleza de la música y las dinámicas de trabajo se facilitan los procesos y habilidades que están conectadas directamente con las cualidades humanas mencionadas por Nussbaum (2002) anteriormente. Repetir patrones rítmicos, escuchar una pieza musical o sencillamente memorizar la letra de una canción potencian la memoria de trabajo en el alumno. La creación de paisajes sonoros, improvisaciones libres en pequeños o grandes grupos de alumnos permiten desarrollar de una manera flexible cognitivamente la interpretación, la audición o la creación.

Además, el desarrollo de las emociones y la dimensión emocional a través del aprendizaje y la experiencia musical constituye un elemento favorecedor de la motivación en el alumnado. La toma de conciencia de las emociones propias y el desarrollo de habilidades sociales a través de las relaciones con los demás estudiantes que participan en la experiencia musical genera el respeto, diálogo y empatía entre el alumnado (Ocaña y Reyes, 2018).

Por último, resulta necesario reflexionar sobre uno de los retos más difíciles del docente en educación musical actualmente; integrar y conocer la diversidad cultural y musical. Se debe garantizar que todos los estudiantes adquieran conocimientos y competencias sobre la música y participen de la experiencia positiva tanto en la expresión musical como en la escucha musical activa. Para ello el docente debe ser consciente de la globalización, y debe integrar la diversidad social, lingüística, religiosa o cultural siendo sabedor de que la música puede ayudar a fomentar la mejora de la convivencia.

En este epígrafe hemos revisado el desarrollo de una ciudadanía global a través de un proyecto musical. Se ha visto la posición de diversos autores que analizan el desarrollo de la ciudadanía en distintos países para centrarnos con los autores que discuten el desarrollo de la ciudadanía en México y analizan la necesidad de una educación intercultural que de respuesta a las necesidades pluriculturales del país. Se ha concluido que la educación debe poner énfasis en una educación para la ciudadanía global para evitar la homogeneización de la población mexicana. Es necesario implementar propósitos educativos para el desarrollo de las habilidades básicas y los valores sociales que promuevan la convivencia y aceptación de la otredad.

También se hizo un breve recorrido por términos como ciudadanía cultural y ciudadanía artística con los autores más relevantes. Se concluye que además del reconocimiento de la otredad, de los valores asociados con el aprendizaje de la diversidad cultural y social, es necesaria la promoción de la ciudadanía para el desarrollo de la tolerancia y el respeto a la diferencia. Coincidimos con Elliot (2012) y su propuesta de ciudadanía artística y todas las maneras de práctica musical, al conjunto de formas de escucha y a todos los tipos de interacciones musicales sean formales o informales en todos los niveles tanto escolares como comunitarios. Para determinar de acuerdo con Elliott, Silverman y Bowman (2016) que una de las misiones principales de la escuela, a través de la educación artística, debe poner su centro de atención en el desarrollo del conocimiento de los derechos y obligaciones, de la responsabilidad social y el reconocimiento a la diversidad.

1.4 EL MÉTODO POR PROYECTOS: UN PILAR PARA EL APRENDIZAJE ACTIVO

Introducción

Las metodologías activas se caracterizan principalmente porque en este tipo de enfoque son los propios alumnos los protagonistas de su aprendizaje y el docente pasa a adoptar el rol de facilitador, proponiendo actividades individuales o grupales con las que desarrollar en el alumno la creatividad, un pensamiento reflexivo y crítico y en el que la pregunta esencial sea ¿qué vamos a aprender? (Díaz y Serna, 2013).

Tan solo con estos principios encontramos claras diferencias con respecto a la metodología tradicional, en donde las relaciones son unidireccionales entre el profesor y el alumno. En el aula tradicional el maestro planea su clase y la imparte de manera magistral, siendo los alumnos meros receptores de la información en un tiempo y lugar determinados (Moya, 2009). Aunque de manera muy sintetizada, la metodología tradicional se centra básicamente en la memorización de los contenidos que el maestro imparte en el aula. Las metodologías activas, por el contrario, convierten al maestro en un guía y asesor, y en este caso es el alumno el que va descubriendo los aprendizajes por sí mismo. Este tipo de métodos sirven como preparación para desenvolverse en un futuro en la vida real; en el aula se aprenden estrategias de resolución de problemas, trabajo en equipo, los alumnos también aprenden a escuchar y a hablar en público, así como a hacer críticas constructivas por medio del pensamiento reflexivo, y es precisamente, dentro de este tipo de metodologías, en donde enmarcamos el ABP. Por otro lado, cabe mencionar que, de las disciplinas existentes en el currículo escolar, la educación musical puede ser parte de las metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos (ABP), fundamentalmente por su carácter interdisciplinar y siempre disponible de aplicar en otras áreas del currículum (Muntaner Guasp, Pinya Medina y Mut Amengual, 2020).

En ese mismo sentido, Eisner (2004) comenta que las artes tienen la capacidad de hacernos conscientes de cómo somos y generalmente las usamos para rehacernos o para recrearnos a nosotros mismos. Y es precisamente gracias al arte que los niños pueden plasmar sus deseos, sentimientos e inquietudes. El primero en introducir una pedagogía activa partiendo de lo sencillo a lo complejo basada en tres fases: la observación, la asociación, y la expresión, fue Decroly (Dubrencq-Choprix, y Fortuny, 1988). Además, uno de los principales objetivos es la formación de ciudadanos para el ejercicio de la democracia a través de la misma práctica democrática, uno de los propósitos de investigación de este trabajo. Para ello Decroly propuso el enfoque globalizador y los centros de interés como respuesta a las necesidades de los alumnos. Recordemos que el centro de interés es un tema a partir del cual se desarrolla el método de trabajo. Este puede variar dependiendo de si trabajamos por proyectos o mediante unidades didácticas. Ya se ha mencionado que en el ABP el centro de interés surge a partir de las inquietudes e intereses de los niños, es decir, ellos proponen el tema que posteriormente se trabajará. En cambio, en la unidad didáctica el centro de interés viene dado por el programa de estudios, por la editorial o por el profesor, es decir, se imponen los temas a tratar con el grupo.

Otro dato fundamental a tomar en cuenta es que, en un centro de interés el alumno es el ejecutor de las tareas que el maestro propone, mientras que en un proyecto el alumno es copartícipe del aprendizaje. La información recogida en un proyecto es aportada por los alumnos y se trabaja junto con el maestro, quien ha estudiado el tema anteriormente. Mientras que en los centros de interés la información es dada por el maestro. Respecto al tema de la evaluación, en un centro de interés está centrada en los contenidos, sin embargo, en los proyectos se centra en las relaciones que se establecen y en los procedimientos que se siguen. Por último, es relevante mencionar que en las metodologías activas se tomará como prioridad el aprendizaje significativo del alumnado (Carabias, 2015).

1.4.1 El aprendizaje basado en proyectos (ABP) como instrumento para favorecer el aprendizaje integral

En este apartado del marco teórico nos centraremos en definir el trabajo por proyectos. Hablaremos de las ventajas y desventajas de esta estrategia didáctica con el fin de comprender cómo LÓVA puede ayudar a desarrollar una educación basada en competencias que, además, tome en cuenta las habilidades intra e interpersonales, las habilidades cívico sociales y el desarrollo de una ciudadanía global. La implementación de LÓVA abarca todo un curso escolar, con lo que el reto de crear y estrenar de una ópera original queda encuadrado en un proyecto de larga duración. A través del ABP se puede definir la enseñanza desde un punto de vista distinto al tradicional. Varios estudios corroboran este hecho a partir de la teoría sociocultural. En la actualidad el ABP se constituye como uno de los grandes apoyos psicoeducativos y cada vez son más los autores interesados en partir de esta teoría.

La teoría sociocultural tiene un estrecho lazo con la teoría cognitiva y la teoría constructivista. La primera de ellas se organiza por líneas generales que están siempre presentes en cualquier trabajo teórico aplicado lo que permite la sistematización de un solo objeto de estudio: la búsqueda de procesos cognoscitivos superiores. Vigotsky (2005, 2006), impulsor de la teoría sociocultural, integra los principios sociales, semióticos y psicológicos del ser humano y propone, desde la teoría genética y la historicista, abrir caminos para la investigación de los procesos psicológicos superiores del individuo. En la teoría sociocultural destacan tres principios básicos: los procesos psicológicos superiores, que tienen su origen en los procesos sociales, los procesos mentales que se entienden por medio de la comprensión de instrumentos o signos que actúan como mediadores entre estímulos y respuestas y, por último, el método genético o evolutivo que permite el estudio de dichos procesos mentales. En otros términos, el objeto de estudio de la teoría sociocultural se sintetiza como el análisis de la conciencia en sus diversas dimensiones, relacionando procesos psicológicos y socioculturales (Pozo, 1989).

El gran número de autores que se manifiestan en favor de las ventajas pedagógicas del trabajo con el ABP apuesta por una metodología que permita asegurar aprendizajes significativos, que propicien la investigación y la colaboración entre el alumnado y que, al mismo tiempo, resulten funcionales para aprender (Abolio, 1998; Carretero, 1997; Casado, 2008; Díez Navarro, 1992; Hernández y Ventura, 1992; La Cueva, 1998; Ojea, 2000; Pozuelos, 2007; Tonucci, 1986). La experiencia de aprender a través de un proyecto metódico y creador no es algo nuevo, sino que como Caeiro-Rodríguez (2018) reflexiona, podemos remontarnos a diversos momentos históricos para encontrar las huellas del ABP. Knoll (1997) llega incluso a proponer que para rastrear los antecedentes del ABP se realice un recorrido histórico sobre la aplicación del método por observación y experimentación, desde Leonardo da Vinci hasta el origen del método por proyectos.

Cabe mencionar ahora que el ABP es un modelo de instrucción o estrategia en la que los estudiantes aprenden a planificar, instrumentar y evaluar sus propios proyectos. Estos proyectos generalmente cuentan con aplicaciones en el mundo real, más allá del aula y las actividades que se llevan a cabo siempre son de carácter interdisciplinario. Por otro lado, en el ABP, la atención docente se centra en el alumno y se ocupa de lo que mejor sabe hacer: orientar, aportar criterios y organizar el conocimiento. En este caso hablamos de que el maestro pasa de ser la única fuente de información a ser el gestor del aprendizaje de sus estudiantes. El ABP es el escenario práctico al interior del aula donde, según Vergara (2017), el principio educativo cuestiona los errores de la misma educación.

Para Blank (1997) el ABP es un modelo de aprendizaje en el que los estudiantes planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real, más allá del aula. Ya hemos mencionado antes que los alumnos son responsables de su propio aprendizaje. En el trabajo por proyectos se desarrollan actividades interdisciplinarias de aprendizaje, centradas siempre en el estudiante mismo. Cabe apuntar que el modelo ABP se implementa a través de la metodología por proyectos. Esta metodología se organiza a través de tareas complejas que tienen por resultado la resolución de retos o problemas difíciles. Dependerá

del alumnado el diseño, la toma de decisiones y la investigación con el fin de resolver, de forma autónoma y colaborativa, esas tareas (Thomas, 2000).

Por las consideraciones anteriores podemos inferir que el ABP es un modelo pedagógico cuyo fin es la realización de varias tareas que los propios estudiantes realizan y evalúan. Es necesario resaltar que uno de los objetivos fundamentales reside en que su aplicación se realice más allá del ámbito del aula en donde se ha trabajado. De acuerdo con estos principios, Prince y Felder (2006) argumentan que este tipo de aprendizaje requiere, en un primer momento, de una o más tareas que llevarán al alumnado al diseño y presentación de un producto final. La presentación de ese producto puede ser, incluso, un informe oral o escrito que sirva como resumen del proceso que se ha llevado a cabo para llegar a la realización y revelación del resultado obtenido. Intel (2005) apunta que la realización de proyectos sitúa al alumno en una posición activa en cuanto a la resolución de problemas, toma de decisiones e investiga y recopila la información. No debemos olvidar que los proyectos sirven a objetivos educativos tanto generales como específicos y que en ningún caso se desarrollan como distractores del currículo. En ese mismo sentido, Vega (2015) comenta que el ABP retoma la tradición pedagógica en la que los alumnos aprenden haciendo mediante la experiencia y resolución de problemas vinculados a la vida real, es decir, permite a los estudiantes pensar y experimentar cómo solucionar el problema o situación que se les plantea.

El éxito del ABP reside en que profesores y alumnos trabajan conjuntamente en temas reales que resultan de sus intereses, acordados previamente. El aprendizaje de los alumnos ocurre desde la formulación de casos útiles para la vida. Son los estudiantes mismos los que plantean qué quieren conocer, cómo lo quieren conocer, cómo lo van a hacer y cómo lo van a mostrar, con la ayuda del maestro. Además, el papel del docente en el ABP es esencial, aunque no sea el único propiciador de contenidos. Tiene que velar por el cumplimiento del currículum, la metodología, la evaluación y finalmente es el encargado de facilitar los recursos necesarios a los estudiantes para asesorarles, además de preocuparse porque cada alumno construya su propio conocimiento de manera personalizada (Galeana, 2006). El maestro tiene que fomentar momentos de aprendizaje, como por ejemplo reunir a toda la clase en asambleas y

discutir sobre algún tema o situación específica que ha surgido durante el proceso de investigación del proyecto (Coria, 2010).

Es posible situar los antecedentes teóricos e históricos de la metodología del ABP en los representantes del pragmatismo americano, los fundadores de la Escuela Nueva, Decroly, Kilpatrick y Dewey y, por otro lado, en los autores de la teoría del aprendizaje constructivista como Piaget, Vigotsky y Bruner. La visión común que se deduce del aprendizaje a partir de los postulados teóricos de estos autores es la consideración de que se aprende mediante la construcción de nuevas ideas o conceptos con base, tanto en el conocimiento previo como en los vínculos que se crean a partir de los nuevos conocimientos. Proponemos pues, como antecedentes del ABP las siguientes teorías y autores:

Tabla 4 Teorías y autores para el ABP.

TEORÍAS Y AUTORES EN LOS QUE SE APOYA EL ABP
Constructivismo: su base principal es que el ser humano es capaz de construir su conocimiento a través de la experiencia, por lo tanto, el alumno es responsable de su aprendizaje y elabora o puede reconstruir los conocimientos a través de la exploración y la manipulación el estudiante elabora su aprendizaje en conocimientos ya inventados, por lo que se suele investigar a partir de contenidos ya existentes (Estrada, 2012).
Dewey: su teoría está basada en la conexión de las actividades de la vida diaria con postulados científicos que puedan ayudar a comprender el entorno que rodea al aprendiz. Consiste en aplicar lo que se aprende y se extiende a los problemas de la vida cotidiana (Baqueró y Majó, 2014).
Decroly: este autor basa su experiencia en la construcción espontánea de conocimientos a través de las múltiples perspectivas que la vida real ofrece. En su teoría acaba con la fragmentación de asignaturas promoviendo un enfoque integral de los estudios. Habla de dos estadios en el aprendizaje. El conocimiento de uno mismo, de lo que eres y quieres ser como persona, y el conocimiento del medio que te rodea (Baqueró y Majó, 2014).
Kilpatrick: en su teoría sobre la metodología de proyectos de 1918 defiende que los intereses de los alumnos deben ser el centro de la investigación en los proyectos a desarrollar. Expone, además, que los proyectos han de tener un objetivo final, un producto y que no tienen por qué estar relacionados con un área específica, sino al contexto y a la vida real de los alumnos (Carbonell, 2006).

Fuente: Elaboración propia a partir de Baqueró y Majó, (2014), Carbonell, (2006) y Estrada (2012).

En ese sentido, Pérez Gómez (2012) nos propone que uno de los retos consiste en lograr que el alumnado vivencie la responsabilidad de comenzar, dirigir, tener el control y evaluar su propio aprendizaje a través de los proyectos. Para ello resulta necesario que la escuela desarrolle una nueva pedagogía, tomando en consideración tanto las neurociencias como las

teorías del aprendizaje y que posibilite desarrollar las competencias o cualidades humanas que constituyen el objetivo prioritario de la era digital. El mismo autor nos propone, como prioridades en el desarrollo de cada alumno, las siguientes capacidades: capacidad de comunicar para usar de manera crítica y creativa el conocimiento con el fin de lograr un alumnado reflexivo y productivo. Capacidad de vivir y convivir en grupos cada vez más diversos para obtener ciudadanos respetuosos, con empatía y comprensión con el compromiso ético y político necesario para establecer reglas de convivencia en espacios públicos y privados. Por último, el desarrollo de la capacidad de vivir, de pensar y actuar de manera autónoma para la construcción de proyectos de vida en donde cada ser humano pueda desarrollar libremente su personalidad.

A pesar de su más de un siglo de vida y del impacto y trascendencia educativa, el ABP no se considera, todavía hoy, como un modelo universalmente aceptado. Entre los motivos de esta reticencia se encuentra el que no se trata propiamente de una teoría del aprendizaje sino, mas bien, de un método de enseñanza aprendizaje. Además, la naturaleza misma del ABP dificulta su sistematización y categorización. Por un lado, la diversidad de proyectos conlleva una multiplicidad de propuestas metodológicas. Esta diversidad implica una imposibilidad manifiesta de extraer pautas generales de realización, lo que aleja al ABP de los usuales mecanismos de sistematización. Por otra parte, algunos intentos desesperados de originalidad de la comunidad académica educativa han originado una sinonimia que puede confundir los principios básicos del ABP. Aprendizaje intencional, aprendizaje experimental o aprendizaje basado en problemas son algunos de los términos intercambiables de este modelo de enseñanza aprendizaje.

Según Vergara (2017) la pregunta del *porqué del ABP* queda enmarcada por las dos características principales del aprendizaje: «1) aprender es un acto intencional: *aprendo porque quiero* y, 2) aprender es una acción práctica y útil: *aprendo para algo*» (pp. 27 y 30). En la primera característica del aprendizaje se muestra la intención, que es sobre lo que se apoya el ABP y, si el aprendizaje es un acto intencional entonces y en tanto que docentes deberemos, atender los intereses que provocan la intención de aprender de los alumnos. La

segunda característica es la utilidad, es decir, cómo se aplica el conocimiento adquirido en la vida del alumno o cómo sirve el aprendizaje logrado para el futuro adulto. Esto permitirá que el alumno se conecte con la realidad y se comprometa con ella. Por último, cabe señalar que la estrategia de enseñanza en el ABP busca crear experiencias educativas y no solo la mera transmisión de contenidos.

Railsback (2002) opina que uno de los rasgos característicos de los proyectos es el hecho de que, además de ser definidos y dirigidos por el estudiante, siempre tienen un proceso en el que se puede identificar el inicio, el desarrollo y el final, de tal manera que adquieren un sentido particular para quienes lo llevan a cabo. Por otro lado, Coria (2010) recomienda que los proyectos estén vinculados con problemas del mundo real, se fundamenten con investigaciones de primera mano, demuestren sensibilidad con la cultura local y sean apropiados tanto para el alumno, como para la institución y la disciplina en la cual estén inmersos. Los proyectos propuestos en el aula deben culminar en un producto tangible que muestre las conexiones que el alumno ha llevado a cabo entre sus capacidades cognitivas y las habilidades para la vida. La presentación del producto final también ofrece la oportunidad de retroalimentación y evaluación de fuentes expertas, además de propiciar la reflexión y la profundización en el tema desarrollado.

Como defendía Kilpatrick (1918), para que los procesos educativos se den de una manera integral, estos deben ser transdisciplinarios o globalizadores. Los proyectos provienen de diferentes fuentes y se desarrollan de diversas maneras, pero si están estrechamente relacionados con la realidad del niño, el aprendizaje será más eficaz ya que está basado en experiencias y comparte los intereses del grupo. También es importante que el estudiante tenga claros los objetivos para que aquello que planifica sea culminado eficazmente. Desde el punto de vista docente, Vergara (2017) reflexiona sobre la utilización de la metodología del ABP y afirma que, como docente, se busca definir la enseñanza desde un punto distinto al tradicional. En el ABP se descubre un modelo que ayuda a los docentes a comprometerse con las necesidades formativas del alumnado, a conectar con sus intereses y a entrenar habilidades de pensamiento que no excluyen el aprendizaje cooperativo. Facilita, además, la

capacidad de comprometerse con el contexto en el que los alumnos se desenvuelven y el intercambio de información entre pares.

Resulta pertinente ahora mencionar que la escuela constituye uno de los núcleos en donde se concentran diferentes culturas y diversidad de personas para constituirse como un contexto de experiencias que enriquecen y contribuyen el desarrollo integral de los sujetos. Es aquí en donde se sustenta que la educación inclusiva se valdrá de metodologías participativas que ofrezcan las mismas oportunidades a todos los estudiantes para que alcancen un desarrollo máximo (Balongo y Mérida, 2017). Pensemos que el marco de un proyecto puede adoptar múltiples formas, sin embargo, no puede dejar de contener los siguientes elementos: la situación o problema debe estar descrita en una o dos frases que permitan comprender qué es lo que el proyecto trata de resolver; la descripción del proyecto y el propósito consistirá en una explicación concisa de la propuesta última del proyecto y cómo se piensa abordar el problema; las especificaciones de desempeño, que integran una lista de criterios estándares que deberá cumplir el proyecto; las reglas que serán las directrices metodológicas con base en las cuales se llevará a cabo el proyecto; y, por último, la evaluación provista de secuencias de revisión de las etapas del proyecto además de la retroalimentación sobre el desempeño del estudiante (Muñoz y Díaz, 2009). En relación a la presente investigación, se propone, además, que un estudio de caso es en sí mismo un tipo concreto de ABP. También es interesante resaltar que la aplicación del ABP en un estudio de caso potencia un desarrollo mucho más profundo de conocimientos y procedimientos convirtiéndose en actividades que llegan a instrumentar modelos que no necesariamente hay que construir, pero sí alcanzar por medio de dinámicas investigativas (Domènech-Casal, 2017).

Por otro lado, los proyectos interdisciplinarios permiten a los estudiantes observar cómo el conocimiento y sus particularidades siempre encuentran relaciones que amplían las vertientes de comprensión de un problema. Asimismo, se propicia «un saber (conocimiento e información), un saber hacer (habilidades, destrezas y hábitos) y un ser (actitudes y valores)» (Ferreiro y Espino, 2017, p. 27). No se debe olvidar que, por difícil que sea el reto, los alumnos lo afrontarán con gusto si conecta directamente con sus intereses, ya que los

protagonistas son las personas que lo llevan a cabo. El alumnado es fundamentalmente social y quiere sentirse protagonista de la creación de sus contenidos y de la construcción de su propio aprendizaje (Vergara, 2017).

Tomaremos en cuenta que la evaluación del desempeño de los estudiantes en el ABP difiere de la evaluación del trabajo de una clase tradicional. Esto se debe a que los estudiantes se desarrollan en distintos proyectos y, a veces, en diversas líneas de tiempo. En este caso la tarea del profesor es trabajar de manera paralela e individual con cada uno de los integrantes del grupo de tal manera que sus progresos sean considerados de manera individual. Esto implica una actividad mucho más compleja que aquella que supone la enseñanza tradicional en la que todo el mundo se evalúa en conjunto y a través de un solo examen. En el caso del ABP, el docente se centrará en cada proceso para localizar las fortalezas y debilidades de cada alumno y, de esta manera, identificar los programas y estrategias de aprendizaje apropiadas para cada uno de sus estudiantes (Thomas, 2000).

En el espíritu de tratar de acercarnos a la realidad de nuestros alumnos es oportuno proponer que debemos ser conscientes de los cambios drásticos provocados por la irrupción de las tecnologías digitales. Estos cambios están estimulando un nuevo panorama social como lo sugieren las investigaciones sobre la aplicación de la tecnología para el aprendizaje y la enseñanza. Esta nueva realidad ha llevado al uso generalizado de la tecnología digital como recurso cognitivo y, en particular, al acercamiento del ABP a aplicaciones que se entienden como extensiones del modelo y expansiones de las capacidades de los estudiantes. El uso de la tecnología para desarrollar proyectos favorece que el espacio de aprendizaje sea más congruente con la realidad actual de los estudiantes. Entre los beneficios que podemos encontrar en la tecnología digital se encuentra el valor de hacer explícito el proceso de construcción del conocimiento y esto resulta de gran ayuda para que los alumnos tomen conciencia de la importancia de este proceso. El uso de la tecnología en el ABP proporciona acceso a datos, información y conocimientos, expande la interacción y colaboración en tiempo real o diferido con los demás compañeros a través de redes, promueve la investigación y colaboración entre investigadores y permite, en casos específicos, llegar a la elaboración

de modelos que sean parte de la propia investigación (Vallina de los Ríos y Pérez Navío, 2020).

Retomando el papel del docente en lo que respecta al control al interior del ABP, los maestros sienten a menudo la necesidad de controlar el flujo de información y conocimiento, al mismo tiempo que suponen que los estudiantes deben construir la propia comprensión de los conceptos. Aunque esto es parcialmente cierto, en el ABP el docente debe involucrarse en la estructura epistemológica del proyecto y, sin ser un elemento disruptivo, siempre tratará de estar involucrado y consciente de los conocimientos que adquiere el estudiante. En cuanto al soporte de aprendizaje para los estudiantes, algunos docentes tienen dificultades para estructurar todo el andamiaje de conocimientos que los estudiantes requieren, lo que deriva en demasiada interdependencia y, en ocasiones, ofrece nula retroalimentación. No es responsabilidad directa del profesor el dominio de toda la estructura conceptual, pero si lo es la adquisición de suficientes bases para ser un apoyo real en el transcurso del proyecto (GarcíaVarcácel Muñoz-Repiso y Basilotta Gómez-Pablos, 2017).

Si hablamos de legitimidad, el modelo ABP debe ofrecer a los estudiantes evidencias de seguridad. Según Sánchez de Tagle (2010) este modelo educativo ofrece al alumnado la experiencia de un aprendizaje más enriquecedor y auténtico ya que ocurre en el contexto social del aula. La interdependencia y la colaboración son parte esencial de las actividades y experiencias de aprendizajes que se promueven. Esta estructura permite a los estudiantes la posibilidad de prevenir y resolver conflictos interpersonales.

Todas estas propuestas se consideran ciertas cuando es posible que se resuelva de manera grupal un proyecto determinado. Sin embargo, es fácil encontrar una resistencia natural al trabajo en equipo. La mayoría de los estudiantes no posee antecedentes de experiencias significativas en el trabajo colaborativo y, para que se aborde este tipo de cooperación en el ABP, se requiere de una historia de aprendizaje, es decir, que se haya construido previamente una plataforma propicia para la comprensión y aceptación del trabajo en grupo. No debemos olvidar que lo que se persigue con el ABP es propiciar el desarrollo de las actitudes y valores

culturalmente aceptados para la inserción plena y trascendente en la sociedad. La educación en valores no es posible donde se prima el individualismo o la competencia. El aprendizaje humano es un proceso grupal, un aprendizaje que resulta inmerso en un proceso de construcción social (Mora Jauregui, Herosín Mojeda, 2020).

Los proyectos suponen experiencias educativas en los alumnos y por lo tanto se deberán tomar en cuenta algunos aspectos que no deben dejarse de lado. Se debe incorporar a la persona en su totalidad, racional, relacional, emocional y física. Se dotará al estudiante de las herramientas necesarias para que, durante el desarrollo del proyecto, tome posición, adquiera rutinas de pensamiento y descubra informaciones útiles para la vida. El proyecto tratará de enfrentar a la persona con sus ideas previas para que se cuestione en términos experienciales y así refuerce o modifique sus ideas. Por último, es importante mencionar que el proyecto se orienta al cambio, a provocar un cambio personal o socio comunitario (Vergara, 2017).

Por último, referiremos las fases que se pueden encontrar en el ABP, ya que un proyecto no es algo improvisado, sino que existe un eje que organiza el trabajo al igual que una estructura-base que le es común a todo él. Las fases no tienen que ser un esquema rígido que se debe seguir de un modo mecánico, sino algo flexible y que podrá adaptarse a los intereses de todos. Esto dependerá de cada proyecto, de sus características y las acciones que conlleve, de las emociones que provoque y las preguntas que suscite. Todo esto será lo que irá definiendo las líneas de actuación.

Las fases que se pueden encontrar en un proyecto de carácter interdisciplinar, propuestas por Baqueró y Majó (2014), son las siguientes:

Tabla 5 Fases de un proyecto interdisciplinario

Elección del tema de investigación	A través del diálogo y la argumentación con los alumnos se decide cuál es el tema que suscita un mayor interés y se llega a un consenso.
¿Qué sabemos y qué queremos saber?	Recogemos las ideas previas sobre el proyecto elegido. Nos formulamos la pregunta de qué es lo que sabemos y, en asamblea, se hace la comunicación de las ideas previas y el contraste entre ellas. Resulta imprescindible que el maestro transcriba esas ideas y sepa reconducirlas,

	formulando nuevas preguntas, para desarrollar la capacidad crítica y reflexiva de los alumnos. De esas sesiones se toman las preguntas que los alumnos se hacen para que arrojen las pistas necesarias de lo que el grupo quiere aprender y resolver a lo largo del proyecto.
Búsqueda de fuentes de documentación	En esta fase resulta necesaria la implicación de las familias. Se puede enviar una carta solicitando su colaboración y ayuda en la aportación de material para llevar a cabo la recolección de información.
Organización del trabajo	Esta fase se corresponde con el momento de planificación de los grupos, los espacios, etc.
Realización de actividades	Las acciones pueden comprender desde la contextualización del proyecto hasta el realizar una salida. En esta fase hay que tener en cuenta que las tareas deben estar relacionadas con la investigación y recolección de información, cuidando que sean actividades motivadoras y podamos atender a los distintos ritmos de los alumnos.
Elaboración de un dossier	Es recomendable elaborar un informe en donde quede recogido el trabajo realizado, ya sea grupal o individual.
Evaluación	Se realizará una evaluación tanto de los alumnos (autoevaluación y coevaluación) como del profesor. Se recomienda que la evaluación tenga carácter continuo.
Presentación	Comunicación a los demás miembros de la comunidad escolar el proyecto realizado.

Fuente: Elaboración propia a partir de Baquero y Majó (2014).

A modo de recapitulación podemos concluir que la metodología por proyectos en la educación escolar supone una construcción de conocimiento completa e innovadora, a pesar de que Kilpatrick la ideara ya en 1918. Este tipo de metodología se presenta ambiciosa y compleja en un principio, debido a la función que se le otorga al alumnado en la construcción de su aprendizaje y la forma globalizadora de presentar las actividades y contenidos didácticos. Pero no se debe olvidar que el simple hecho de proponer retos y que el alumnado sea partícipe de su propio aprendizaje para investigar sobre aquello que se requiere aprender, fomentará autonomía personal y se contribuirá al desarrollo integral del individuo. En el

siguiente epígrafe se verán de manera más detallada las ventajas del aprendizaje basado en proyectos (ABP).

Queremos recordar ahora que la aplicación del ABP en el aula tiene numerosos beneficios. Esta propuesta es una alternativa innovadora que se puede desarrollar en un entorno educativo ya que busca el aprendizaje no solamente del alumno sino también del docente. Este tipo de metodología nos permite formar personas capaces de interpretar los fenómenos y los acontecimientos que ocurren a su alrededor por medio de la reflexión crítica (Maldonado, 2008). Empecemos, pues, por los beneficios que obtiene el docente al aplicar este tipo de metodologías. El ABP posee contenido y objetivos auténticos aplicables al contexto y la vida real del grupo que lleva a cabo el proyecto. El maestro observa el progreso individual de cada miembro del grupo e implementa un tipo de evaluación precisa para cada alumno. El docente se convierte en facilitador del conocimiento y pasa a actuar como un orientador o guía al margen. Las metas educativas propuestas en el ABP son explícitas y afianza sus raíces en el constructivismo (Parejo y Pascual, 2015). Ya hemos mencionado anteriormente que cuando se trabaja el ABP, el profesor aprende igualmente y es en ese sentido que provee al docente de un trabajo de observación mayor, con el que consigue fijarse en detalles que se pretenden evaluar, corregir o evolucionar en el futuro.

Pasemos ahora a mencionar lo que Martí, Heydrich, Rojas y Hernández (2010) proponen como los beneficios educativos para los alumnos de la metodología del ABP. Estas ventajas se reiteran como una serie de ganancias que facilitan el desarrollo integral del alumno. Uno de los primeros beneficios visibles en el trabajo por proyectos ocurre al integrar diferentes asignaturas por tal de reforzar la visión de conjunto de los saberes humanos. Para ello se organizan actividades en torno a un fin común, que está definido por los intereses de los estudiantes, y con el compromiso adquirido por ellos, como hemos dicho en el epígrafe anterior cuando nos referíamos a las fases de implementación.

En el ABP se fomenta la creatividad, la responsabilidad individual, el trabajo colaborativo, la capacidad crítica, la toma de decisiones, la eficiencia y la facilidad para que los alumnos

puedan expresar opiniones personales. Algunas de estas habilidades son las denominadas blandas o habilidades para la vida que ya mencionamos en el primer capítulo de este marco teórico. Por otro lado, los estudiantes experimentan las formas de interactuar que el mundo actual demanda. Con esta metodología se combina positivamente el aprendizaje de contenidos fundamentales a la par del desarrollo de destrezas que aumentan la autonomía en el proceso de aprendizaje. Cabe resaltar que, en el ABP, uno de los mayores beneficios es el desarrollo de la persona, los alumnos adquieren la experiencia y el espíritu de trabajar en grupo, a medida que ellos están en contacto con el proyecto (Naranjo y Correa Lemus, 2020).

En cuanto a las competencias relacionadas con el desarrollo socioemocional, el ABP se encarga de que los alumnos sean capaces de desarrollar habilidades sociales relacionadas con el trabajo en grupo y la negociación, la planeación, la conducción, el monitoreo y la evaluación de las propias capacidades intelectuales, en las que se incluyen la resolución de problemas y se emiten juicios de valor. Todo esto responde a satisfacer una necesidad social, lo que fortalece los valores y el compromiso del estudiante con el entorno y el contexto en el que se desenvuelve.

Otro de los beneficios consiste en que el alumno pueda adquirir los conocimientos y competencias clave en el siglo XXI mediante la elaboración de proyectos que dan respuesta a problemas de la vida real. Como mencionamos anteriormente, los alumnos se convierten en protagonistas de su propio aprendizaje y desarrollan su autonomía y responsabilidad, ya que son ellos los encargados de planificar, estructurar el trabajo y elaborar el producto para resolver la cuestión planteada. Recordemos que la labor del docente es solamente guiarlos y apoyarlos a lo largo del proceso (Blasco y Botella, 2020).

Es evidente entonces que el ABP prepara a los estudiantes para los puestos de trabajo en los que se desenvolverán en un futuro, aumentando la motivación puesto que provoca la conexión entre el aprendizaje en la escuela y la realidad. Los estudiantes que participan en el

ABP retienen mayor cantidad de conocimientos y habilidades cuando están comprometidos con proyectos que les resultan estimulantes. Además, esta metodología les ofrece oportunidades de colaboración entre pares para construir entre todos el conocimiento esperado, acrecentando así las habilidades sociales y de comunicación. El ABP aumenta las habilidades para la solución de los problemas que se les plantean a lo largo de todo el proceso, ya que el fin del proyecto es más importante que cualquier otro logro (Botella Nicolás y Ramos Ramos, 2020).

Esta metodología permite a los estudiantes observar y ser partícipes de las conexiones que existen entre diferentes disciplinas, sin dejar de lado que les ofrece oportunidades para realizar contribuciones en la escuela o en la comunidad. La autoestima aumenta en los participantes del grupo que participa en un proyecto. Además, este modelo de trabajo en el aula, admite que los estudiantes hagan uso de sus fortalezas individuales de aprendizaje y de sus diferentes enfoques hacia este. Maldonado (2008) lo resume como una «estrategia educativa integral, en lugar de ser un complemento» (p. 7).

Resulta necesario ahora recordar que el trabajo por proyectos responde al deseo de aprender de los niños. Este deseo se articula de una forma organizada, partiendo de un enfoque globalizador y abierto, en el que se provoquen aprendizajes significativos que surjan de los intereses de los propios alumnos, sin dejar atrás sus experiencias y sus conocimientos previos. En definitiva, el trabajo por proyectos es un planteamiento de acción, basado en una enseñanza orientada hacia procesos constructivos, en vez de procesos dirigidos desde una pedagogía por objetivo, en los que se pretende conseguir un resultado (Aguirregabiria Barturen y García-Olalla, 2020).

En el ABP los objetivos principales son saber, saber ser y saber hacer. Los fines y objetivos son reales en vez de utópicos. En este tipo de propuesta se abordan contenidos que resulten significativos, funcionales y contextualizados. Como ya se ha mencionado anteriormente, en el ABP, además de las competencias básicas, se pueden introducir contenidos de diferentes áreas de conocimiento. De esto resulta que el procedimiento de aprendizaje alcance sus

objetivos a través de la puesta en práctica de una serie de acciones e interacciones coordinadas. Estas acciones bien pueden estar orientadas a la investigación de algún tema o enfocarse a la resolución de una situación o problema (Vergara, 2017).

Con referencia a lo anterior, se debe tomar en cuenta, como una ventaja para el docente, que se parte de la curiosidad, la observación y la propuesta de los mismos niños. Es por este motivo que se recogen las ideas previas. De esta manera podremos inferir lo que se sabe para después adaptar el proyecto a la individualidad del alumno y así respetar su ritmo de desarrollo. Es de resaltar que en esta propuesta se considera el error como un paso en el aprendizaje y nunca como un fracaso. Los proyectos suelen ser cercanos a la vida de los niños, ya que son temas relacionados con aquello que les preocupa, tanto con su entorno cercano como lejano (Muñoz y Díaz, 2009).

Con el ABP se crea un ambiente en el aula que resulta cómodo y cooperativo, permitiendo a los alumnos comunicar sus vivencias e ideas sin miedo a sentirse expuestos. Se debe facilitar la construcción de problemas cognitivos que se desarrollen a la par desde una perspectiva de igualdad tanto participativa como de género. En el desarrollo de los proyectos se favorece la creatividad, la autonomía, la investigación y sobre todo el trabajo en equipo. Ya se ha mencionado que el alumno es el protagonista de su propio aprendizaje y, por lo tanto, se ubica en el centro de todo el proceso. La propuesta consiste en que se trabajen tanto las actividades manipulativas como las reflexivas, aunque estas últimas cuenten con mayor número de experiencias que de actividades (Salido López, 2020).

En el ámbito del trabajo por proyectos, las actividades a realizar van surgiendo según sean los intereses de los alumnos. Se tratan también objetivos y contenidos, aunque no de forma mecánica puesto que un proyecto debe estar abierto a cualquier cambio o variación. En el ABP son los alumnos quienes guían al docente y, como son varios los temas que se tratan en un mismo proyecto debido a su enfoque globalizador, el maestro debe estar en continua investigación y formación (Villalba Támara y Mazo Jaramillo, 2020). La última ventaja que

resaltaremos en este apartado es que los proyectos no tienen una temporalización limitada. Su duración puede ser semanal, mensual, trimestral o incluso anual.

En concreto, el proyecto LÓVA se lleva a cabo durante todo un curso escolar, dando la oportunidad a los alumnos de que entren en esta dinámica de trabajo sin caer en lo monótono y rutinario. Para que el trabajo por proyectos sea más eficaz y enriquecedor es conveniente que exista una coordinación entre el profesorado de las distintas áreas. Si esto sucede se dará un trabajo conjunto en la decisión de los temas a tratar, en los contenidos curriculares que se abordarán, en los interrogantes que se plantearán y en las distintas áreas desde las que se enfocará el proyecto que se desarrolla.

1.4.3 El aprendizaje cooperativo como elemento central del ABP

Cuando hablamos de trabajo en grupo no nos encontramos ante algo nuevo. Por lo tanto, este apartado se plantea como oportunidad para reflexionar sobre la conveniencia de adoptar nuevas metodologías en la práctica educativa. Como docentes sabemos que renovarse es un requisito para enseñar, pero esta reforma debe incluir no solo la actualización y puesta al día en los conocimientos de las distintas disciplinas, sino también refrescar los métodos de enseñanza. En esta tarea es donde el docente necesita de más orientaciones, ya que la calidad de la educación tiene mucho que ver con la capacidad que los profesores tienen de dar respuesta a las necesidades de sus alumnos.

Díaz (2014) nos propone que cada vez es mayor la necesidad de formar alumnos con competencias laborales, que sean capaces de trabajar en grupo y puedan mantener relaciones fluidas y positivas con los demás integrantes. Estas competencias o habilidades deben de poder desarrollarse desde la educación básica, ya que no es sencillo adquirir estas capacidades si no se ha tenido un desarrollo previo de ellas. La interacción entre los alumnos, además, les permitirá confrontar ideas, intercambiar información, cambiar conceptos que ya habían adquirido previamente, compartir y conocer las estrategias de aprendizaje distintas a las personales y confrontar puntos de vista distintos. Aprender va ligado a hacerlo en grupo, entre otros motivos, porque se facilita la tarea a todos los alumnos y, por ende, se mejora la calidad educativa.

El trabajo cooperativo se puede definir como una técnica de enseñanza en la que las actividades de aprendizaje se efectúan en pequeños grupos. Estos pequeños equipos o grupos se pueden formar después de las indicaciones explicadas por el profesor. Los integrantes del grupo intercambiarán información, activarán los conocimientos previos, se promoverá la investigación a su interior y, por último, lograrán una retroalimentación mutua. Una de las ventajas de implementar el trabajo colaborativo en el aula consiste en que nos ayudará en la implementación de espacios en los que la prioridad sea potenciar las distintas habilidades de los alumnos. Al trabajar de ese modo se promueve sobre todo la responsabilidad del alumno.

Por otro lado, no es fácil atender las necesidades de los alumnos si no se generan relaciones de trabajo en grupo en las que las respuestas no solo partan del educador, sino que se faciliten desde los mismos alumnos. No debemos olvidar que aprender involucra corresponder aquello que ya se conoce con aquello que todavía no se conoce (Cifuentes y Meseguer, 2015).

La estructura del aprendizaje cooperativo consiste en la organización de aquellas tareas en las que se requiere de la colaboración como condición expresa para poderlas llevar a cabo. En mayor medida se necesita de la colaboración entre pares para poder realizar dichas tareas. Cada alumno comprende de manera rápida que no logrará tener éxito si todos los compañeros de su equipo no lo tienen igualmente. De esta manera se liga el éxito individual al éxito grupal. Las estructuras de aprendizaje, ya sea competitivo, individualizado o cooperativo, son modelos que ejemplifican maneras diferentes de organizar las actividades de enseñanza-aprendizaje en el aula. Pero hay que precisar que estas actividades están diseñadas para lograr un mejor aprendizaje para todos los estudiantes, por lo que serán las estructuras de enseñanza-aprendizaje las que adoptan las actividades para que los alumnos aprendan mejor (Vera, 2009).

No debemos olvidar que, aunque estemos hablando de trabajos en grupo, la enseñanza debe individualizarse. En todos los casos deberemos permitir que cada alumno pueda trabajar con independencia y a su propio ritmo, aunque sea necesario promover la colaboración y el trabajo grupal puesto que se establecen mejores relaciones con los demás compañeros. Los alumnos aprenden más y comienzan a valorar más la institución. Se incrementa la motivación y, al mismo tiempo, crece la autoestima de los alumnos fomentando el aprendizaje de las habilidades sociales más efectivas al estudiar, trabajar y aprender en grupos cooperativos. Además, el trabajo cooperativo promueve la participación solidaria entre los estudiantes con el fin de lograr la colaboración entre alumnos. Esta colaboración tendrá como único propósito el lograr los objetivos marcados y motivar la búsqueda de apoyo únicamente cuando las cosas no resulten como se esperaban (Botella Nicolás y Adell Valero, 2016).

También resulta importante señalar que el enfoque en el trabajo cooperativo se centra en el alumno. Se forman pequeños grupos de trabajo, generalmente de 3 a 5 integrantes, para que se les permita trabajar juntos en la realización de las tareas asignadas previamente por el docente para que, de esa manera, el alumnado pueda maximizar tanto el aprendizaje individual como el grupal (Osalde 2015). Existe la percepción de que la solución a los problemas colectivos no puede resolverse individualmente. En ese caso, la situación exige de nuevas formas de aprendizaje cooperativo, concretamente de aprendizaje entre iguales, puesto que en la práctica ningún alumno enseña a otro y ninguno aprende solo, sino que todos aprenden de manera grupal y al mismo tiempo (Díaz y Serna, 2013). De esta manera, el aprendizaje cooperativo se convierte en una estrategia de enseñanza aprendizaje, en la que todos los estudiantes trabajan unidos con el fin de lograr una meta de aprendizaje compartida, tomando en cuenta que cada alumno logrará llegar a su meta sólo si el resto de los integrantes del grupo logra alcanzar la suya.

Torres (2010) afirma que el trabajo cooperativo es de gran ayuda para todo el grupo porque los pequeños equipos y el grupo en general deben tomar iniciativas y madurar en las relaciones interpersonales para la resolución de problemas. Además, hay que planificar y realizar algunas actividades en grupo para que los objetivos y los intereses propios se ajusten al resto del grupo. Hay que entender y respetar las opiniones y los intereses que sean distintos a los propios para comportarse de acuerdo a los valores y normas aceptadas entre las personas para una sana convivencia. Recordemos aquí que el docente en el aula, con la propuesta de aprendizaje colaborativo, es también un mediador que planifica la actividad, interviene según las necesidades del grupo y el resultado de lo que observa, propone actividades, experiencias o tareas abiertas y acordes al proyecto a realizar y, finalmente, garantiza un trabajo individual previo al trabajo en grupo.

El nuevo paradigma educativo exige, según Alzate Peralta (2013), que el rol del docente no se limite a una simple observación de lo que ocurre en el trabajo por pequeños grupos, sino que vaya más allá y supervise activamente el proceso tanto de construcción como de transformación del conocimiento. Observar la interacción entre los miembros de los distintos

grupos adquiere un papel relevante para el docente en el aula ya que se convierte en un mediador para que el conocimiento se genere y, al mismo tiempo, se desarrollen las habilidades sociales del alumnado. Bidegáin (1999) dice que cooperar para aprender es hacer con otros una actividad o tarea que no se puede realizar de manera individual. El alumno es el protagonista de su aprendizaje y sabe cuál es su punto de partida. Por otro lado, también es consciente de su progreso e identifica de manera perfecta la ayuda del grupo en su mejora. La clase es el mejor escenario para que tenga lugar el aprendizaje cooperativo ya que proporciona tareas para cooperar y muestra los resultados de la cooperación. El grupo cooperativo resuelve la tarea, condiciona el éxito individual al éxito del grupo y facilita el aprendizaje de todos sus miembros.

Batelaan (1998), en su artículo *Hacia un aula equitativa* insiste en que «el aprendizaje cooperativo es el uso instructivo de grupos pequeños para que los estudiantes trabajen juntos y aprovechen al máximo el aprendizaje propio y entre sí» (p. 35). Para que se logre esta meta, Kagan (1994) comenta que cuando hacemos mención del aprendizaje cooperativo nos referimos a las estrategias sobre la orientación que incluyen la interacción de un alumno con el otro sobre una tarea a resolver que al mismo tiempo sea el eje central para el proceso de aprendizaje. Es importante recalcar ahora que el aprendizaje cooperativo supone mucho más que acomodar mesas y sillas de diversas formas y no solamente en la forma tradicional. El aprendizaje cooperativo no se queda en plantear preguntas para ser discutidas en grupo. El hecho de otorgar tareas a un grupo sin ningún tipo de estructura y sin roles a desempeñar es, en efecto, un trabajo en grupo, pero no se debe confundir con el aprendizaje cooperativo, en el que se requiere de una división de tareas entre los componentes del grupo.

Conviene resaltar que en el trabajo grupal no se toma en cuenta la responsabilidad individual. En un pequeño grupo podemos encontrar alumnos que no aportarán mucho trabajo y otros que realizarán la mayoría del trabajo requerido. El trabajo cooperativo no cuenta con criterios de igualdad en cuanto a la participación se refiere. Por otro lado, la interacción en grupo nos ofrece la posibilidad de observar y analizar prejuicios, inhibiciones, preconceptos y errores en el desarrollo de las habilidades sociales de nuestro alumnado. Es en este momento en el

que el rol del docente va más allá de la simple asignación de tareas y pasa de un simple facilitador a convertirse en un observador del desarrollo del alumnado (Batelaan, 1998; Cohen, 1994; Kagan, 1994).

De esta manera, el aprendizaje cooperativo posibilita el entendimiento de los conceptos que tienen que ser aprendidos a través de la discusión y resolución de problemas a nivel grupal, es decir, por medio de una verdadera interrelación. Podemos inferir entonces que, al usar este método, los alumnos mismos se instruyen sobre las destrezas sociales y comunicativas que son requeridas para participar y convivir en la sociedad actual. La inclusión en las aulas de experiencias que involucren el aprendizaje cooperativo posibilita de manera natural que se den las prácticas tradicionales de socialización para que el alumnado llegue a la universidad con una orientación social fundada en la cooperación. La competitividad que se observa a lo largo del período escolar contribuye al vacío en el desarrollo de habilidades sociales del alumnado. Entendemos de esta manera que los estudiantes no están preparados para enfrentar las necesidades sociales del mundo actual (Botella Nicolás y Adell Valero, 2016).

No debemos obviar que para que el aprendizaje cooperativo sea efectivo debe tomarse en cuenta la interdependencia positiva, es decir, cuando un estudiante sabe que está ligado a otros, descubre entonces que si el grupo no tiene éxito él tampoco lo tendrá. La percepción individual bajo la cual el aprendizaje de cada miembro del grupo está ligado al proceso grupal fomenta la colaboración, contando que estos dos procesos son interdependientes. Por un lado, encontramos la capacidad de dar cuenta del individuo, las evaluaciones de resultados de los miembros del grupo se devuelven a la persona y al grupo para que en conjunto se hagan las correcciones necesarias. Por otro lado, se observa un alto grado de igualdad, en donde la simetría en los roles que desempeñan los participantes en una actividad grupal cobra importancia (Díaz y Serna, 2013).

En el aprendizaje cooperativo se trabaja la promoción de la interacción cara a cara, lo que significa que se haga referencia a maximizar las interacciones de los alumnos para que se den los procesos de ayuda, soporte y motivación entre ellos. Los más altos niveles de mutualidad

sucedan cuando se promueve la planificación y la discusión en conjunto con el objetivo de favorecer el intercambio de roles y delimitar el trabajo entre los miembros. En lo que respecta a las habilidades sociales, sabemos que deben ser enseñadas para que los estudiantes tengan éxito en las interacciones grupales. Esto debe ocurrir sin descuidar el procesamiento de grupo, que comprende las discusiones que se dan al interior del grupo y que están relacionadas con el cumplimiento de las metas y el mantenimiento de las relaciones del mismo. El docente puede aprovechar el aprendizaje cooperativo para promover en sus alumnos el que se sientan involucrados en las relaciones con sus compañeros y que distingan entre la capacidad de influir en las personas involucradas y el disfrute del aprendizaje de manera grupal (Domingo Peña, 2010).

En cuanto a los tipos de aprendizaje cooperativo haremos mención solamente a los dos principales: el aprendizaje cooperativo formal, que es el utilizado en la enseñanza regular de contenidos específicos, y el aprendizaje cooperativo informal, usado para estimular el procesamiento de información.

En resumen, podemos concluir que con el aprendizaje cooperativo se aprenden habilidades sociales, contenidos propios de las áreas de aprendizaje y estrategias de aprendizaje, esto es, el cómo aprender. Por otro lado, uno de los primeros logros en el aula es la cohesión del grupo, en donde los estudiantes toman conciencia de grupo y se convierten en una pequeña comunidad. ¿Cómo se aprende con el aprendizaje cooperativo? Colaborando, realizando tareas con sentido y significado para todos y reconociendo el valor del resultado de la colaboración.

¿Qué es lo que se pretende con el aprendizaje cooperativo? Aprender más y mejor, saber solucionar problemas en grupo, conocer cómo se aprende y qué caminos son los más apropiados para hacerlo, consiguiendo autonomía en el aprendizaje. El trabajo en equipo como recurso resulta eficaz ya que logra que los alumnos, de manera cooperativa, aprendan mejor los contenidos curriculares y se ayuden unos a otros a través del trabajo entre pares. Por último, merece la pena mencionar que la efectividad de los programas de aprendizaje

cooperativo ha sido suficientemente comprobada en muchas y diferentes escuelas, logrando siempre resultados positivos.

1.4.4 Aprendizaje interdisciplinar: una vía para el aprendizaje integral

Se habla mucho de la transversalidad de contenidos en las materias que conforman el currículo en la educación general básica. En muchos casos no podemos saber con certeza si se aplica dicha transversalidad, ya que se requiere, entre otras cosas, que los docentes estén formados para poder implementar este tipo de estrategias. Por otro lado, suele fomentarse un aprendizaje superficial, fragmentario y descontextualizado. No existe la praxis, la reflexión y la acción para la resolución de problemas complejos (Freire, 2008), aludiendo a que los programas de estudio proponen abordar las asignaturas de manera aislada, con lo que se producen especialistas con pensamiento compartimentado (Morín, 2011).

Resulta pertinente recordar qué es la multidisciplinariedad. Este concepto hace referencia a varias disciplinas que coinciden para cumplir con un objetivo determinado, como bien puede ser la puesta en escena de una ópera. La interdisciplinariedad, por otra parte, es la que resulta de la unión de varias disciplinas en donde el objetivo común se aborda desde la unión de las disciplinas componiendo un nuevo marco conceptual, a partir de los aportes de cada disciplina. Por último, la transdisciplinariedad trata de una relación compleja de varias disciplinas para crear un nuevo marco conceptual y de acción para abordar el objeto común. Este objeto ha sido creado por la unión de las disciplinas y se puede afirmar que la transdisciplinariedad va más allá de los objetos y los marcos de cada disciplina que la conforma (Herce Fernández, 2020).

Podemos centrarnos ahora en la interdisciplinariedad al referimos a la transferencia de los métodos de una disciplina a otra. Según Nicolescu (1998) se pueden distinguir tres tipos de interdisciplinariedad: a) la que se refiere nada más a un grado de aplicación; b) la que pretende, además, un grado epistemológico y, c) la interdisciplina que requiere de un grado de generación de nuevas disciplinas.

Sin embargo, para otros autores como Tavares (2015) la interdisciplinariedad se trata de una acción más que de una intención. La acción es apoyar a los movimientos de ciencia e investigación para generar un cambio de actitud que enfrente al conocimiento en la totalidad de su problema. El motivo principal es sustituir la concepción fragmentada para pasar a una concepción del ser humano unitaria. De acuerdo con este autor se puede deducir que cuando se habla de desarrollar proyectos culturales relacionados con el arte casi resulta obligatorio indagar en la interdisciplina a través del binomio investigación educación. Se trata del aprendizaje de dos o más disciplinas, es decir, grupos de asignaturas para lograr una nueva comprensión. La educación dirigida hoy en día a nuevas áreas y fines del proceso enseñanza aprendizaje tiene previsto nuevas rutas para el desarrollo de una serie de competencias distintas a las contempladas en el sistema educativo tradicional. Es por ello que surgen nuevos paradigmas que cuestionan la manera de cómo influye la disciplina y la interdisciplina en la formación integral del conocimiento artístico. Resulta interesante conocer que tanto la fragmentariedad del saber como su integralidad son necesarios para solucionar los posibles problemas de la sociedad cambiante y a la vez compleja en la que nos encontramos inmersos junto a nuestros alumnos.

Como ya se ha mencionado, el aprendizaje interdisciplinar ayuda a los estudiantes a comprender conjuntos de conocimiento de dos o más disciplinas o grupos de asignaturas para lograr así una nueva comprensión. Podremos inferir que los alumnos demuestran comprensión interdisciplinar cuando son capaces de integrar conceptos, métodos o formas de comunicación de dos o más disciplinas o campos de conocimiento establecidos para explicar un fenómeno; de resolver un problema, crear un producto o plantear nuevas preguntas de forma que, quizás, no hubieran sido posibles desde la mirada de una sola disciplina. El saber proviene de diferentes campos científicos y se funde en conceptos generales (Gómez Núñez, Cano Muñoz y Gómez Núñez, 2021).

A menudo, cuando nos referimos a los alumnos más jóvenes observamos que establecen conexiones de forma natural entre diferentes áreas del conocimiento para poder comprender

el mundo que los rodea. En algunos casos, esto se debe a que aún no se han familiarizado con las perspectivas disciplinarias que permiten organizar el mundo académico.

La educación, no solamente la artística, pasa por la necesidad de la interdisciplinariedad para poder trastornar las divisiones disciplinarias existentes, ya de por sí rígidas, además de las divisiones entre las distintas artes y las formas de comunicación. Los jóvenes actualmente desintegran esta división cuando trabajan todos juntos para poder desarrollar un solo objetivo. Ejemplo de ello son los artistas visuales que incursionan en el género del diseño digital, ya sea cine, producción o edición de imágenes. Después de expuesto lo anterior, resulta necesario un cambio en las formas y estrategias educativas para fortalecer esta interdisciplinariedad que la sociedad del futuro demanda, a causa de los cambios evidentes, ya sean estos de orden social, económico, cultural o con las nuevas o renovadas profesiones (Peñalba y Blanco García, 2020).

Si, por otro lado, tratamos de aterrizar todas estas ideas en los centros educativos, nos encontraremos con que, a la hora de formar a nuestros alumnos para la ciudadanía, la vida y la sociedad, debemos proponer un cambio en las estrategias de enseñanza aprendizaje. Resulta tan importante que el estudiante consiga una mejor comprensión de lo que aprende como que, además, lo pueda transferir más adelante a nuevas situaciones de la vida adulta. La globalización, las nuevas tecnologías, las migraciones, la evolución de los mercados, los desafíos medioambientales y las políticas transnacionales son factores que se encuentran rigiendo la adquisición de las competencias necesarias para los futuros profesionales en el siglo XXI (Luna, 2015). Hay que estimular desde la escuela la disposición a la complementariedad de las disciplinas para formar al futuro ciudadano.

Petrilli y Méndez (2013) opinan contundentemente sobre la renovación de todos los agentes que intervienen en la educación. La investigación y la educación deben caminar de manera conjunta para reforzar los nuevos roles y las nuevas funciones que se están adoptando a través del planteamiento inter, multi y transdisciplinario. El trabajo conjunto desde la docencia y la investigación se usa para analizar y evaluar los problemas, y de esta manera se contribuye

significativamente al desarrollo del sistema educativo. La mejora en la formación profesional docente a través de la promoción de la investigación pasa por una revisión de los planes de estudio ampliados a la tecnología, la ciencia, el arte y las humanidades.

En los centros escolares, por otro lado, observamos que uno de los principales problemas a los que suelen enfrentarse los profesores reside en la dificultad de integrar los contenidos vistos en otras asignaturas. Esta dificultad bien puede deberse a la rigidez de los programas de estudio o al hecho de que, generalmente, las asignaturas son abordadas de manera aislada para producir especialistas cuyo pensamiento sigue compartimentado (Morin 2011).

Todo esto provoca que los mismos estudiantes encuentren dificultades para integrar los conocimientos adquiridos en las distintas disciplinas para poder llegar a la solución de problemas complejos que, por otra parte, se les presentarán a lo largo de su vida. Como consecuencia de este aprendizaje, fragmentado y descontextualizado, obtenemos que no se puede adquirir una comprensión de los problemas, como ya comentaba Freire (2008), sino que conseguimos especialistas eminentes cuyo pensamiento carece de praxis, reflexión y la acción que pueda transformar al mundo.

Es por esto que atomizamos el conocimiento que queda débil y sin ningún tipo de argumento para comprender el todo y de esta manera resolver problemas complejos. Es por esto que se deben establecer conexiones allá donde la escuela ha separado y fragmentado el conocimiento, para poder entender en profundidad la complejidad de las conexiones que configuran las situaciones reales. Será, entonces, tarea de la escuela el construir operadores cognitivos que sean capaces de reconectar diferentes disciplinas y áreas de conocimiento para encontrarnos bien preparados (Da Conceicao, 2006; Pérez, 2012).

Debemos poner especial atención a todos aquellos programas que enfatizan la integración de saberes y que, por otro lado, reconocen el papel del estudiante como artífice de un aprendizaje de calidad. Con este aprendizaje el estudiante podrá desarrollar las competencias necesarias para desempeñarse en el ejercicio profesional y en su vida en general. De igual manera,

resulta interesante establecer la conexión entre disciplinas en un todo integrado para desarrollar el pensamiento crítico. Pensar críticamente además de usar el pensamiento sistémico y las habilidades de innovación con las habilidades asociadas a la vida, planificación, evaluación y administración del trabajo propio resultan necesarias para adaptarse al cambio (Díaz, Fonseca y Vázquez, 2020).

Quinta *et al.* (2015) elaboraron los criterios educativos para el *College Board* (s/f) aludiendo que estos son algunos beneficios que se obtienen al trabajar de manera interdisciplinaria en el aula: el objetivo común compartido con colegas entusiastas por llegar a la misma meta; se aborda el aprendizaje desde múltiples disciplinas y se obtiene como resultado exitoso por parte del alumnado. También se aprende por las conexiones interdisciplinarias que resultan entre los estudiantes, en donde se sintetizan conocimientos y métodos de otras materias para resolver un problema específico. En este sentido los alumnos colaboran con los demás compañeros para hacer justamente las conexiones entre lo que saben y las nuevas ideas, trabajan desde nuevas perspectivas y tienden a resolver los problemas de manera creativa. El aprendizaje se conecta con el mundo real, o con lo más cercano a la realidad, no por experiencias educativas aisladas sino por la oportunidad de relacionar el nuevo aprendizaje con lo que ya saben y, de esta manera se sientan más interesados por aprender.

El equipo de investigación de Alsina, Mallol y Alsina (2020) comenta que el trabajo interdisciplinar destaca las fortalezas de los estudiantes y construye confianza para superar desafíos y aprender nuevos conceptos. Alienta a los alumnos a involucrarse en su trabajo, en el que deberán tomar decisiones sobre qué y cómo aprenden, para que expresen su aprendizaje. No se debe olvidar que la independencia de pensamiento, el cual no se centra en un método *per se* ni sigue procedimientos rutinarios, significa la integración de las herramientas necesarias para la resolución más comprensiva de un problema.

Para el arte siempre se puede asumir, casi de manera natural, tanto la inter como la transdisciplina a lo largo del tiempo y dependiendo del contexto. Para distintos contextos sociales y culturales es importante determinar qué se pretende con la creación

interdisciplinar, ya sea la creación experimental o el elaborar teorías de pensamiento crítico y pensamiento complejo. Petrilli y Méndez (2013) proponen que la aplicación práctica de proyectos interdisciplinarios para el desarrollo de competencias en educación escolar básica requiere de ciertas condiciones para que funcione. Por lo que el docente, además de dominar su asignatura, debe tener la capacidad de comprender e interesarse por la interdisciplinariedad, y así poder diseñar y conseguir las estrategias necesarias que funcionen como requisito para el trabajo interdisciplinario.

Por último, hacemos referencia al aprendizaje integral ya que incorpora varios factores a tomar en cuenta en la elaboración del currículo del proceso educativo. Estos factores son: conativo-volitivo, epistémico-cognoscitivo, afectivo-emotivo, y, por último, el somático-físico. El aprendizaje integral estará encaminado, pues, al perfeccionamiento humano (Ortiz, 2015). Los valores educativos más importantes deberían orientarse a la acción de dichas metas.

Picardo (2005) nos propone una definición de educación integral desde distintos niveles: a nivel filosófico, este aprendizaje integral se manifestará en la consecución de la libertad con el cumplimiento de responsabilidades educativas. Por otro lado, y en un nivel ético, hablaremos de la voluntad de mantener la consecución de estas responsabilidades por encima de la anulación de las mismas. Por último, y a nivel psicológico, nos centraremos en la aplicación del autocontrol que permite sobreponerse a las manipulaciones externas para recompensar conductas que no son propias del contexto en el que interactuamos.

Por otro lado Ericsson (1963), en su teoría del aprendizaje, plantea que, al trabajar los conceptos de manera integral e interdisciplinaria, los estudiantes obtienen los siguientes beneficios: 1) en el pensamiento, ya que se requiere que el estudiante piense y aplique las habilidades del pensamiento conceptual, crítico, reflexivo y creativo; 2) en el entendimiento intercultural, puesto que desarrolla la mentalidad internacional mediante la transferencia conceptual; 3) en la motivación para el aprendizaje, porque el modelo reconoce que la participación intelectual y emocional son esenciales y, por último 4) en la fluidez lingüística,

que incrementa la fluidez con la que se manejan las lenguas de las culturas y los lenguajes de las disciplinas.

Por lo tanto, en lo que refiere este epígrafe dedicado a la interdisciplinariedad y la consecución del aprendizaje integral cabe mencionar que, de acuerdo al equipo de investigadores Folch, Córdoba, y Ribalta (2020), la resolución de problemas implica alistar los conocimientos y modos de pensar en varias disciplinas para abordar problemas complejos de la vida real y que requieren más de una disciplina para resolverlos, al mismo tiempo que contribuyan a mejorar la condición humana. Por lo que no sólo es importante profundizar en la comprensión del mundo natural, sino aplicar esta comprensión a la acción, la creación y el cambio social para resolver así problemas y preguntas que no se pueden abordar satisfactoriamente desde un solo método o disciplina.

Recapitulación

En este epígrafe se ha expuesto el trabajo por proyectos como pilar del aprendizaje activo. Se ha resaltado que en este tipo de enfoque el alumnado es protagonista de su aprendizaje y cómo el ABP, a pesar de cumplir más de cien años, forma parte de las metodologías activas. Se han mostrado las ventajas y desventajas del ABP en donde son varios los autores que proponen que este tipo de pedagogía permite asegurar aprendizajes significativos a través de la investigación y la colaboración del alumnado. El trabajo conjunto entre alumnos y docentes supone un éxito desde la formulación del proyecto que parte de los propios intereses de los alumnos y que se puede trasladar a la vida, la metodología, evaluación y guía de recursos necesarios para que cada alumno construya su propio aprendizaje hasta fomentar y reunir a toda la clase en asambleas para la toma de acuerdos y presentación del producto final.

Asimismo, se ha presentado el aprendizaje cooperativo como elemento central del ABP por la necesidad de formar alumnos con competencias que les permitan trabajar en grupo y desarrollar habilidades interpersonales que les permitan construir relaciones fluidas y positivas con los demás compañeros. El trabajo en equipo supone un intercambio de

información en donde se activan los conocimientos previos, se promueve la investigación y se establece una retroalimentación mutua. De esta manera estaremos propiciando además la responsabilidad del alumnado. Por último, se vio el aprendizaje interdisciplinar para resaltarlo como una vía de aprendizaje integral. Se trata de la unión de varias disciplinas en donde el objetivo común se aborda para componer un nuevo marco conceptual, a partir de los aportes de cada disciplina. El aprendizaje interdisciplinar ayuda a los estudiantes a comprender conjuntos de conocimiento de dos o más disciplinas o grupos de asignaturas para lograr así una nueva comprensión.

En el siguiente epígrafe detallaremos el proyecto que se implementó para llevar a cabo este estudio de caso: La ópera, un vehículo de aprendizaje, LÓVA. Referiremos los programas que anteceden a este proyecto para definir y asentar las bases de la propuesta didáctica del proyecto. Asimismo, se mostrará la cómo funciona el proceso de implementación y los pasos a seguir.

1.5. LÓVA: LA ÓPERA, UN VEHÍCULO DE APRENDIZAJE

Introducción

Antes de adentrarnos en la ópera como vehículo de aprendizaje resulta pertinente contextualizar la ópera en tanto que manifestación artística. No se pretende realizar aquí ni un recorrido histórico ni un análisis musicológico del género; se desea única y someramente poner en contexto el proyecto que nos ocupa.

Según la Real Academia Española de la Lengua (2014) el término ópera hace referencia a una obra dramática musical cuyo texto se canta, total o parcialmente, con acompañamiento de orquesta. Habría que añadir que la ópera suele tener lugar en un escenario con decorados, vestuario, maquillaje y acción dramática. En una concepción mas amplia del término, la ópera puede incluir a otras manifestaciones dramático musicales como el oratorio dramático, el *singspiel*, la zarzuela, la opereta, la cantata escénica, el teatro musical e, incluso, la ópera rock.

La ópera tiene su origen en el intermedio o *intermedium* renacentista como principal forma de entretenimiento que tenía lugar en las ceremonias cortesanas. A diferencia de como la conocemos en la actualidad, la ópera se trataba, en la mayoría de los casos, de una inserción músico dramática que ocurría durante la representación de los dramas en verso (Bukofzer, 1992). Si bien el nacimiento de la ópera suele asociarse al mundo renacentista, el vínculo drama y música se remonta a la antigüedad clásica. Sabemos, por ejemplo, que en las obras de Esquilo, Sófocles y Eurípides era costumbre que coros y parlamentos líricos fueran cantados.

Ya en su *Poética*, Aristóteles afirma que la poesía trágica buscaba la mimesis de la realidad humana a través de tres elementos fundamentales: el ritmo, la palabra y la música. De hecho, no debemos olvidar que los autores de la tragedia, además de escribir el texto, componían la música y debían incluso ensayar el coro. El drama ático, paradigma de la cultura helénica a partir del siglo V a. C, se escribía en verso y siempre incluía música y danza. El uso de

máscaras, maquillaje, vestuarios y coturnos, pelucas, caracterizaciones, escenografía y maquinaria teatral, arquitectura y decorados escénicos, hasta incluso la tramoya, hacían del drama ático clásico un espacio escénico en el que se convocaba a múltiples técnicas y oficios que cristalizaban en el momento de la representación.

En tanto que género independiente, el nacimiento de la ópera suele situarse en la Italia del siglo XVII. Concretamente, el estreno del «Orfeo» de Monteverdi (1607) es comúnmente aceptado como el inicio del género operístico. No fue casual que Orfeo fuera el mito clásico elegido para esta ópera. Orfeo fue el primer poeta, aunque también fue el primer músico. Claudio Monteverdi supo identificar al protagonista de su *favola in musica* con el símbolo primero e indiscutible de la perfecta simbiosis entre texto y música. La ópera hablaba así de la conjunción de varios lenguajes artísticos en favor de la dramatización musical de la poesía narrativa.

De la misma manera que la Italia del siglo XVII fijaba la atención para su incipiente ópera en el drama clásico, fue Richard Wagner (1813-1883) quien revisitó la tragedia ática para formular sus principios estéticos asociados a la *Gesamkunstwerk*, obra de arte total u obra de arte universal. Para Wagner –músico, poeta, filósofo y crítico– la obra de arte total es la obra de arte del futuro, es el encuentro de todas las artes, poesía, danza y música que anclaba sus raíces en el origen del drama ático clásico o, en términos nietzscheanos, en el nacimiento de la tragedia a partir del espíritu de la música. Wagner, quien no gustaba de referirse a sus obras escénicas como óperas sino como dramas, se refería, así pues, al drama como «el único arte completo, verdadero y posible; el arte que restituirá a la expresión artística su unidad y su comunicabilidad» (Fubini, 1990, p. 308).

Para Wagner todos los lenguajes artísticos debían vincularse en favor del drama y todos los oficios ponerse a disposición de los lenguajes artísticos: «todas las artes deben colaborar y fundirse unas con otras; asimismo, todas deben desaparecer y sumergirse de distintos modos para emerger de nuevo al crearse un nuevo mundo» (Fubini, 1990, pp. 307-308).

Es en ese mismo espíritu de simultaneidad de lenguajes artísticos, oficios y saberes en función de un objetivo espectacular común, que LÓVA comparte el concepto de ópera. Mas

allá de coincidencias y similitudes con el género musical, es la multiplicidad de lenguajes el verdadero vehículo de aprendizaje.

Ya en el entorno escolar, el montaje de una ópera coincide con el de la representación de una ópera tradicional. Cada función de ópera requiere de la colaboración de varias personas: director de escena, director musical, orquesta, cantantes, protagonistas, coreógrafos, bailarines, regidores, personal de sastrería, extras, peluquería, técnicos y todos los que hacen que el espectáculo funcione en la representación (Cuenca, 2012).

A través de algunos proyectos educativos realizados en las últimas décadas, se ha demostrado que la ópera puede también convertirse en un importante recurso para el aprendizaje que queda al alcance de todos. La importancia de este tipo de iniciativas reside precisamente en el acercamiento de la ópera a las comunidades escolares (Wignall, 1988; Tambling, 1999). En el siguiente epígrafe nos centraremos en uno de los proyectos educativos, (LÓVA), que además también tiene la intención de acercar la ópera al público más joven.

1.5.1 El proyecto didáctico de LÓVA

La Ópera, un Vehículo de Aprendizaje, conocida en España por sus siglas como «LÓVA», tiene sus orígenes en el proyecto *Creating Original Opera* (COO), creado por Bruce Taylor y JoAnn Forman para la Ópera de Seattle, Estados Unidos, en los años setenta del siglo pasado. Unos años más tarde se sumaron a este proyecto el *Metropolitan Opera Guild* de New York y otros proyectos en donde se propone la creación de una ópera original integrada en el programa de estudios del aula, como fue el caso de *Write an Opera* en el Reino Unido.

Tambling (1999) llevó a cabo un análisis de tres estudios de caso sobre la ópera y el papel que juegan las organizaciones artísticas con la educación. Los tres casos analizados tienen que ver con el acercamiento del género a las comunidades escolares desde distintas miradas: el primero analizado es una conferencia concierto presentada por cantantes profesionales a la comunidad escolar; el segundo caso que Tambling nos presenta consiste en que artistas y estudiantes trabajan juntos para proponer a la comunidad el proyecto de montar una ópera a lo largo de seis meses de manera conjunta, músicos profesionales y cantantes, con los

estudiantes; por último, el tercer caso es *Write an Opera*, y con estas líneas nos explica cómo llegó este proyecto al Reino Unido:

In august 1985 the Royal Opera House Education department invited a team from the Metropolitan Opera Guild in New York to lead a course for teachers in London. The project had been running in United States elementary schools since 1979 developing from JoAnn Forman and Bruce Taylor's work with school students at Seattle Opera. (p. 142)

En 2006 llega a España el COO de la mano de Mary Ruth McGinn, maestra de Primaria en una escuela pública en Maryland, Estados Unidos, que con una beca *Fullbright* se encargó de difundir, formar y guiar conjuntamente con el Teatro Real de Madrid a un grupo de docentes interesados en llevar el proyecto de creación de una ópera original al aula. La propuesta de Mary Ruth fue transformar COO, en

una herramienta que vertebrase el trabajo del aula durante todo el curso, y que lo hiciera prestando atención tanto al desarrollo cognitivo como emocional de los alumnos (...) A esta nueva propuesta la hemos llamado con el paso de los años LÓVA. (Sarmiento, 2012, p. 40)

LÓVA formalizó su creación como proyecto educativo en conjunto con la fundación SaludArte y el Teatro Real de Madrid en 2008, coordinado por el Mtro. Pedro Sarmiento. Después se unieron a LÓVA los Teatros del Canal en Madrid, los Amigos de la Ópera de Madrid y la Fundación Daniel y Nina Carasso. Ahora se cuenta también con el apoyo de *Teatre de les Arts Reina Sofía* en Valencia y el Teatro Jofre en el Ferrol, Galicia, en donde se ofrecen cursos de formación a docentes interesados en llevar el proyecto a cabo, apoyados por las distintas Consejerías de Educación de las diferentes comunidades autónomas.

Las últimas cifras calculadas en febrero de 2018 por Sarmiento, coordinador general del proyecto LÓVA, tomaron en cuenta un cálculo con unidad central por compañía de ópera. Hacemos la observación de que no se trata de cifras exactas, se considera que una compañía tiene 28 alumnos, y se calcula que es atendida por un mínimo de dos docentes, que estrena su ópera en tres funciones ante 450 espectadores, lo que arroja una media de 150 espectadores por función. La dedicación lectiva que se le dedica al proyecto es de seis sesiones semanales, lo que suma 216 sesiones por compañía dedicadas a LÓVA dentro del horario escolar a lo

largo de un curso completo que consta de 36 semanas (Sarmiento, 2018). Desde el año 2007, han realizado el proyecto LÓVA 9.156 personas, 1.400 de las cuales lo realizaron en el curso 2016-2017 y 1.540 en el curso 2017-2018. Se han creado 327 compañías de ópera y se ha estrenado el mismo número de óperas, dando lugar a 981 funciones a las que asistieron 147.150 espectadores. Se pueden calcular alrededor de 267 docentes formados en los distintos cursos de capacitación que ofrece LÓVA tanto en el Teatro Real de Madrid, El *Palau de Arts* en Valencia como en el Teatro Jofre en el Ferrol.

Por último, cabe mencionar que el proyecto LÓVA se realizó durante el curso escolar 2017-2018 en Alemania, México, Estados Unidos y en quince comunidades autónomas de España. Es la Comunidad de Madrid la que lleva un mayor número de óperas realizadas con un total de 171 estrenadas.

Desde su llegada a España, el proyecto LÓVA, que conecta la creación de una ópera original con el aprendizaje basado en proyectos (ABP), se ha extendido gracias a los profesores que lo convierten en su forma de enseñar, para así volverse en ejemplo de profesionalismo y compromiso pedagógico. LÓVA conecta con la metodología de proyectos ya que se trata de un proyecto complejo que dura todo el curso escolar, dividido en varios sub proyectos en donde se trabaja la educación emocional, la educación por competencias, la educación empoderadora y el trabajo cooperativo.

Para finalizar este epígrafe haremos referencia a tres de las investigaciones relevantes desarrolladas sobre los antecedentes y LÓVA. Joy (2002) menciona en su tesis doctoral, única que analiza el programa de crear una ópera original (COO) y el proyecto *Music! Words! Opera!* (M! W! O!), que el proceso de escribir una ópera es una oportunidad para el docente de convertirse en un guía para esta experiencia. En este caso es quien permite que los estudiantes determinen el tema, la historia y de ahí el libreto, compongan la música y piensen y desarrollen todos los elementos necesarios para la producción de la ópera que eligen de acuerdo a sus propios intereses. La creación de una ópera requiere que el alumnado participante tome decisiones tanto técnicas como artísticas que afectan directamente al

producto final y de acuerdo con Dewey, la educación de proveer esta aplicación práctica de habilidades y conocimiento.

Y Palmer Wolf (1994), quien realizó un estudio cualitativo acerca del desarrollo del programa COO para *Performance Assesment Collaboratives for Education* en la Harvard Graduate School, en su informe enfatizaba:

...the program is particularly strong in its emphasis on «habits of mind» such as personal responsibility, constructive criticism, empathy and development of communication skills. Further, through the formation of an opera company, the program provides students with ongoing demands to work effectively in groups. (p. 28)

A modo de conclusión es importante mencionar el más reciente estudio sobre LÓVA que concluye que, el reforzamiento de las competencias sociales y cívicas en el alumnado participante incluye el desarrollo de las habilidades personales, interpersonales y de la ciudadanía, donde encontramos todas las formas de comportamiento que prepararán a los alumnos para participar de manera eficiente y constructiva en la vida en comunidad, especialmente en sociedades cada vez más diversas (Giráldez-Hayes, Carbó y Otárola, 2019). Nos centraremos en el siguiente epígrafe a desglosar el proyecto LÓVA incluido en el aula escolar.

Por último, se presenta en la figura 10 la propuesta didáctica y la organización que tuvo el proyecto LÓVA en el ILV durante el curso escolar 2017/2018. En ella se puede ver el desglose de las 6 fases en las que se organizaron las actividades que concluyeron con el estreno de la ópera *Mira y recuerda*. En cada subfase podemos observar los pasos de manera secuenciada y en las fases se señalan los objetivos principales trazados antes de la implementación.



Figura 10 Organización del proyecto LÓVA en el Instituto Luis Vives, CDMX.

Fuente: elaboración propia.

1.5.2 Definición de LÓVA

Hemos mencionado anteriormente que en LÓVA el docente propone a su clase convertirse en una compañía de ópera. El trabajo se divide en las profesiones que se necesitan para desarrollar y construir la ópera desde el principio. El objetivo principal de la compañía será el estreno de la ópera al final del curso escolar, en presentaciones en donde no intervienen los adultos, sino que todo es realizado por los niños integrantes de la compañía de ópera. Tambling (1999) nos comenta que el trabajo que Taylor y Forman hicieron en Estados

Unidos desde 1979 en la Opera de Seattle con el proyecto Creating Original Opera (COO) fue:

...having children run their own opera companies, taking full responsibility for each aspect or the production on exactly the same model as a professional theatre company. Accordingly there would be child stage managers, production manager, press officers, actors, costume designers etc. (...) develop the idea of pupil ownership, so (Taylor & Forman) devised a way to enable students to write their own scripts to add a personal investment in the opera by the children who were by now operating as creators, that is, artists. (pp. 142-143)

Este proyecto propone el desarrollo de la identidad individual y grupal. Desde los primeros pasos de la creación de la compañía de ópera en el aula el docente deberá depositar la confianza y delegar responsabilidades paulatinamente en todos y cada uno de los niños de la clase. Para ello, la compañía necesita coincidir todos los días del curso escolar, desde el inicio hasta el estreno de la ópera, donde todos los integrantes, tanto alumnos como docentes, asumen el gran reto de realizar una ópera desde cero y disponen del tiempo necesario para llevarlo a cabo.

Con el desarrollo del proyecto LÓVA se otorga a los alumnos un aprendizaje interdisciplinario que abarca numerosos conocimientos y se propone lograr que ese aprendizaje integral sea para todos. Joy (2002) en las conclusiones de su tesis doctoral propone que:

Opera-creation curriculum is both multi-disciplinary and interdisciplinary, for it transcends traditional disciplinary structures by the natural integration of knowledge. Students develop skills in language arts, music, visual arts, social studies, science, and drama through their participation in the experience. Equally as important as these academic disciplines are the social skills and self-esteem fostered by the curricula. By participating in an opera-creation program, students acquire first-hand knowledge of the depth and relevance of this unique art form. (p. 212)

En el orden de las ideas anteriores, referimos de nuevo que en la ópera todo estará decidido, creado y gestionado por los niños que conformen la compañía: el libreto, el nombre de la compañía, el logotipo que los represente, la publicidad de la compañía, la compra de materiales para la construcción de la escenografía, la composición de la música y su ejecución en el escenario, el trabajo actoral, el vestuario y maquillaje de los actores, la utilería, la

gestión del presupuesto, la coordinación del trabajo y la regiduría. Son los alumnos los que crean y crecen con su propio desarrollo. La ópera que al final representan los estudiantes que conforman la compañía suele ser una obra de teatro musical con una duración no mayor a media hora. No existen reglas para la composición de la ópera, pero generalmente integra partes habladas y partes cantadas reforzadas con música instrumental.

De acuerdo con los razonamientos vertidos hasta aquí, el proyecto LÓVA integra aprendizajes de diversas áreas, lengua materna y desarrollo de habilidades orales y de escritura, educación física, matemáticas e inteligencia espacial, plástica, música, etc. (Sarmiento, 2014). Uno de los mayores logros durante el proceso de desarrollo de LÓVA se trata de depositar la confianza en las capacidades de los alumnos, y no en obsesionarse con el resultado final del proyecto, sino prestar atención a todo el proceso durante el curso escolar y no solamente en la representación final de la ópera.

Por último, cabe mencionar aquí que el principal objetivo de este proyecto es el desarrollo personal y social a través del empoderamiento del alumno, esto es, el acto de conceder al alumnado el poder para apoderarse del control de sus vidas y razonar sus propias decisiones. Desde el punto de vista didáctico, LÓVA ha resultado ser un recurso eficaz en tanto metodología enmarcada en el PBL para el desarrollo del aprendizaje colaborativo, la educación emocional y la educación social en grupo. La implementación de LÓVA, en opinión de Berman (2003), provee al alumno de las herramientas para el desarrollo de habilidades que tienen que ver con las conexiones humanas (Sarmiento, 2014).

Además, los docentes que han llevado a cabo este tipo de proyectos a lo largo de un curso escolar reportan que hay mejoras en las habilidades de comunicación oral y escrita, habilidades de trabajo colaborativo y cooperación, autoestima y autocontrol de emociones (Joy, 2002). En el siguiente epígrafe haremos un recorrido de cuáles son los pasos para la implementación de LÓVA en una clase de Primaria.

1.5.3 La implementación de LÓVA

En este apartado trataremos de describir cómo funciona el proceso de implementación de LÓVA a través de los pasos a seguir por tal de dar coherencia a las distintas etapas que se vivirán en el desarrollo del proyecto. Existen tantas maneras de implementar el proyecto LÓVA como centros o maestros y alumnos, ya que la visión de muchos docentes se ha adaptado tanto a la Educación Especial, como Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato, cárceles, escuelas de música y un sinnúmero de contextos. El docente que realiza el proyecto LÓVA lo adapta tanto a su realidad como su aula y su centro (Sarmiento, 2012).

El primer paso al inicio del curso escolar consiste en la formación de una compañía de ópera. En esta primera fase se sientan las bases necesarias de la creación de la compañía de ópera para implicar a los alumnos como protagonistas del proceso. Se investiga sobre qué es una ópera y qué se necesita para poder crearla. Siguiendo la metodología del ABP, se parte de lo que saben los alumnos, y se les insta a investigar para que nos cuenten qué es una ópera. En este momento se aprovecha la investigación para pasarles en video algún montaje de ópera. Posteriormente se escuchan algunos fragmentos y se empiezan a hacer carteles con las profesiones que se necesitan para crear una ópera desde cero. Además, se investiga sobre los objetos que se usan como utilería y las actitudes de los cantantes en el escenario para el trabajo actoral. Para resolver sobre qué tema quieren tratar en su ópera el docente utiliza algunas cuestiones que detonan la reflexión de intereses del grupo y propone la lluvia de ideas para empezar a sintetizar el tema en cuestión.

Sherwood, Gregoire y Iverson (1994) describen de esta manera el primer paso en la compañía de ópera que crearon en el curso escolar 1993/94 con dos grupos de sexto de Primaria en *Lake Agasiz Elementary School* en *Grand Forks, ND*:

The two sixth grades began the process of creating the opera by brainstorming themes that would be meaningful to them. Working in small and whole groups, the students decided on a theme by looking for common threads that linked their ideas together. This process, remarkably, brought the children from general ideas... to a theme. (pp. 3-4)

El siguiente nivel, es decir, el paso dos será preparar al grupo para que a través de retos (actividades que deben resolver de manera grupal) que tengan que superar formen la compañía de ópera. Los retos nos aportan las claves para poco a poco ir superándolos y saber que podemos afrontar un reto mayor que será la creación de la ópera. Estos retos son juegos en donde se trabaja de manera cooperativa, están cargados de metáforas y hacen a los niños reflexionar y mirarse ya sea de manera individual o grupal.

Cada vez que se propone un reto en clase es interesante que se escriba acerca de cómo se han sentido, en donde no es relevante si superaron el reto o no. El tiempo dedicado para que puedan escribir es de 10 minutos y, cuando acaba el tiempo se les pide que compartan su escrito al resto de compañeros de manera voluntaria. Al mismo tiempo, en esta etapa del proyecto, se elaboran cartulinas que se colocan en los paneles de exposición sobre lo que se aprende en los retos y de las metáforas que van surgiendo al superar dichos retos o no.

Después de haber trabajado todas estas dinámicas grupales la clase ya empieza a estar lista para buscar un nombre que identifique a la compañía de ópera. Se les sugiere que el nombre debe contener ideas, fuerza y un significado profundo para todos los integrantes de la compañía. El docente en este momento ejercerá de guía para que no se detengan en nombres fáciles o comerciales, sino que reflexionen acerca de cada nombre que alguien proponga y expliquen por qué los representa como grupo. En esta fase es cuando se inician los debates y reflexiones que tratarán de analizar el pensamiento profundo de cada uno de los miembros, además de desarrollar habilidades de oratoria y reflexión al tener que explicar los motivos por los que deciden un nombre de la compañía.

Cuando ya se ha votado por el nombre de la compañía, se siguen trabajando los valores que definen a esta compañía en particular, y con qué ideas quieren que se identifique el grupo. Se expresan en trabajos que se exponen en el panel de exposición. Ahora es cuando la compañía está lista para que conozca a fondo las distintas profesiones que se necesitan para la producción de la ópera. A modo de ejemplo, podemos decir que se les ofrece una clase de diseño de logotipos, ya que será el siguiente paso para crear la imagen de la compañía de ópera. En esta clase se les menciona desde qué es un logotipo, hasta cómo diseñarlo ya sea a

mano o digital. Los alumnos deben descubrir en esa clase que existen tres ideas claves para la creación de un logotipo, que la imagen debe resaltar, simplificar y significar lo que la compañía quiere decir. Se les insta a crear un logotipo y exponerlo en la clase al cabo de una semana explicando por qué ha pensado cada integrante que su logotipo los representa. Describen los elementos que lo conforman y de qué manera sintetiza la información que se quiere transmitir con esa imagen. Cada miembro deberá presentar al menos un logotipo, ya sea hecho a mano o realizado de manera digital.

Una vez que se ha elegido el nombre de la compañía y votado por el logotipo que representa a la compañía de ópera, llega el momento de preparar una reunión con los padres de familia con el objetivo de informarles qué es lo que el grupo está haciendo. En este paso ya son los integrantes de la compañía quienes deciden cómo van a preparar esa reunión y qué puntos van a tratar para informar a sus papás sobre el proyecto que están realizando. En esta reunión prepararán una síntesis informativa sobre el proyecto LÓVA, cómo se llama la compañía creada por ellos y cuál es la imagen elegida para que los represente. Generalmente surgirán adhesiones entusiastas a la compañía y recelos naturales por la cantidad de horas dedicadas a la actividad, es en ese momento en donde se invita a los padres a observar y colaborar activamente en el proyecto que están llevando a cabo sus hijos, para así involucrarlos también en la compañía de ópera.

En el paso tres el grupo que conforma la compañía empezará a crear metáforas propias, ya que estas forman parte del aprendizaje reflexivo. En ellas se busca el significado profundo de las cosas y una manera de demostrarnos que no debemos conformarnos con explicaciones fáciles o respuestas superficiales. Las metáforas se pueden trabajar a través de leyendas, cuentos o actividades de juego grupal o retos a superar. Se elaboran carteles que se colocan en un lugar visible del salón de trabajo para recordar siempre el significado de las metáforas creadas por ellos.

En este paso, son los alumnos quienes ya están listos para que cada día sea uno de ellos quien dirija la compañía de ópera. El estudiante que decida dirigir la sesión diaria será nombrado el «remero mayor» como metáfora de quien anima y motiva al resto del grupo a realizar las

tareas para que todo se complete. En esta etapa se les invita a que cada día sea un alumno distinto el que dirija la sesión para que todos puedan pasar y demuestren capacidades de liderazgo y obtengan una posición de respeto y tolerancia dentro del grupo. En caso de que surjan debates es precisamente la figura del «remero mayor» quien da la palabra, organiza y toma decisiones de cómo solventar el posible desacuerdo. Al final, el alumno que ha dirigido la sesión escribe una reseña en el cuaderno de bitácora de la compañía en donde se refleja lo sucedido.

En el paso cuatro se invita a diferentes profesionales relacionados con el mundo de la ópera, del teatro o las artes para que vengan a la compañía a presentar la profesión de diseño de maquillaje y vestuario, músicos compositores, iluminación, intérprete, guionista, diseño de escenografía, publicista, regidoría y director de producción. De esta manera los alumnos van conociendo las profesiones a realizar en la compañía de ópera, al mismo tiempo que observan que todas las profesiones son igualmente importantes dentro de la compañía y son necesarias para que toda la presentación funcione.

Paralelamente, mientras se van conociendo las distintas profesiones, se aprovecha para empezar a trabajar en el tema y la tesis de la ópera. Se les explica que el tema y la tesis sintetizan lo que la compañía quiere decir a los espectadores con su ópera y que piensen en el mensaje que quieren transmitir con su ópera. Para ello se les pide a los niños que traigan a la clase un objeto que represente algo muy importante para ellos. Ese día se presenta cada objeto y cada integrante explica por qué es importante y cuál es el valor emocional y lo coloca en el centro del círculo formado por la compañía de ópera.

Una vez más es el docente quien pone el ejemplo de depositar el objeto importante y dar una explicación que no se quede en lo superficial de por qué me gusta, o por qué sí, y se insta a indagar en lo más profundo. Es en esta actividad donde empiezan a aflorar las emociones, sentimientos y razones de peso de cada integrante enfrente de todo el grupo.

En el paso cinco la compañía ya está lista para solicitar que les asignen los puestos de trabajo, ya que conocen todas las profesiones. Primero elaboran una solicitud de trabajo en donde expresan qué tres trabajos son de su preferencia, en una entrevista corta en donde señalan

cuál es la habilidad de la que se sienten orgullosos. En esta primera entrevista también señalarán si tocan algún instrumento musical y cuánto tiempo llevan estudiándolo.

Después se les dará una solicitud de trabajo para que se la lleven a casa y la completen. En esa solicitud se les pide que expliquen por qué se le debería contratar para esta profesión, cuáles son las habilidades y experiencia que aportarían a este trabajo y por último qué es lo que harían bien en esta profesión. En la segunda hoja de esta entrevista, se les pide también que describan con detalle un logro del que se sientan orgullosos. El equipo docente involucrado en el desarrollo del proyecto, analiza las preferencias de cada miembro de la compañía y asigna los trabajos atendiendo a dos razones: la primera es en qué se puede desempeñar bien el alumno y la segunda, qué trabajo lo hará crecer y desarrollarse mejor, tomando en cuenta las carencias del alumno y viendo las áreas de oportunidad de desarrollo de cada miembro de la compañía de ópera.

Sherwood, Gregoire y Iverson (1994) relatan este momento del proceso de la siguiente manera:

...the process of applying for jobs began. The jobs included: writer, composer, performer, costumer designer, make-up artist, carpenter, electrician, public relations person, stage manager, assistant stage manager, and production manager. Students were provided with job descriptions, and each applied for three jobs. The written applications required students to think about some aspects of the job and then write each application in a way that indicated their personal interests and qualifications as they related to each job... most jobs, through, required students to work in cooperative groups. (p. 4)

El día de asignación de trabajos es un día especialmente importante en la vida de la compañía de ópera, y por ello se debe resaltar invitando al equipo directivo de la escuela para que asista al acto de entrega de profesiones convirtiéndolo así en toda una ceremonia. Se anuncia a cada alumno la profesión que tendrá dentro de la compañía de ópera y se ofrece un pequeño detalle que simbolice la profesión. El equipo directivo de la escuela aprovecha la ocasión para dar un mensaje de apoyo y motivación a la compañía, y los alumnos escribirán acerca de los sentimientos que afloran en esta ceremonia y cuando reciben el nombramiento de su profesión.

En el paso seis se sigue trabajando en equipo, aunque ya se tengan las profesiones delimitadas, porque se tienen que tomar decisiones importantes como cuál es la situación en la que transcurre la acción de la ópera y la historia que se pretende contar. Una vez que ya queda decidido el tema y la tesis de la ópera, hay que situarla en el espacio y el tiempo. Se trabaja en grupo y por equipos las propuestas e ideas que tengan y se van recogiendo en el cuaderno de bitácora de la compañía para votar por la que más le interese a todo el grupo. En este paso se pueden ir definiendo los personajes; por el número de integrantes se decide si son cuatro o más los personajes que tendrá la ópera. Los personajes se deciden también en grupo por todos los integrantes de la compañía: primero sin género y sin nombres. Al principio se pueden nombrar con letras (A; B; C y D), y seleccionamos cinco cualidades que cada personaje tendrá y cuál es la característica dominante en cada uno. También se propondrá cuál es la motivación de cada personaje y qué metáfora lo representa. Sherwood, Gregoire y Iverson (1994) relatan cómo fue el proceso de creación de personajes con los dos grupos de sexto grado de Primaria participantes:

Once the theme and thesis were agreed upon, characters were developed. This process began with a list of adjectives brainstormed by the whole group. These were adjectives that described a person internally, not physically. In the beginning of the process the characters were given the names A, B, C, D, E, F, and G....were nameless and genderless...Five adjectives were assigned to each character. A ratio of three positive and two negative...This whole group process nurtured shared ownership of the opera, and statements from children, such as «I have never had to think this hard for this long! » were not uncommon during this discussion process. (p. 4)

Después de tener en el aula las cartulinas de los personajes con sus cualidades, motivación y metáfora, se deciden cuáles son las relaciones que se pueden establecer entre cada uno de ellos. Se descubren los posibles conflictos, para así poder empezar a crear el libreto de la ópera. Se propone inventar la historia de la ópera a partir de un lugar, una noticia, un objeto, una palabra, un verso, un mensaje o una melodía. De manera grupal se pasa a elaborar las líneas básicas del argumento de la historia tomando en cuenta el tema, el lugar, los personajes, sus relaciones y los posibles conflictos que ya habían elegido previamente. Todo este material es el que tomarán los escritores para elaborar el libreto.

En el paso siete se empieza a trabajar en los distintos talleres de profesiones. La primera actividad como profesionales será convertirse en expertos en su profesión. Para ello se les da un librito con las acciones básicas para empezar a desarrollar su trabajo y una guía básica con preguntas que deberán responder ante sus compañeros. Con este material preparan una presentación de su profesión en una cartulina y contestan las preguntas que tengan sus compañeros acerca de su profesión. En la presentación deben incluir información básica como qué es lo que van a hacer en la compañía, a quién deben dirigirse y hacer un listado de materiales básicos para iniciar su trabajo. A partir de ese momento se practicarán las habilidades propias de cada profesión al menos dos días a la semana. Cada equipo de trabajo se reunirá con un adulto que colabore en el proyecto y practicará habilidades diversas para aprender bien su profesión. Más adelante se aumentará el número de días en que tendrán lugar los talleres de profesiones y solamente se dejará un día de reunión para todo el grupo. En cada sesión de talleres el director de producción abrirá la sesión, se leerá el cuaderno de bitácora y preguntará si hay alguna necesidad en algún equipo. Se repasan las tareas que cada uno debe hacer y todos se ponen a trabajar en ello. Al final de los talleres, la compañía deberá juntarse al menos quince minutos para conversar cómo se ha trabajado y qué se ha hecho.

Los escritores redactan los diálogos y las letras de las canciones que los compositores instrumentan mientras trabajan en la música que utilizarán entre actos, o al inicio y final de la obra. Los compositores buscan temas y motivos para cada personaje. Los intérpretes trabajan con la voz y el cuerpo para ir creando su personaje y se aprenden los diálogos de memoria mientras se van creando.

El equipo de relaciones públicas prepara una síntesis informativa para convocar una rueda de prensa; al mismo tiempo, elabora carteles para la exposición en donde se contará todo el proceso de creación de la ópera, envía mails y prepara invitaciones y programas de mano. Los escenógrafos e iluminadores estudian y preparan la iluminación, aprenden a construir focos, calculan los metros de escenario, ven cuánto cable necesitan y señalan en el libreto los movimientos de escena. Sherwood, Gregoire y Iverson (1994) exponen el inicio del proceso creativo y el trabajo cooperativo por equipos de profesiones de la siguiente manera:

The writers began by writing a scenario for the opera and naming the characters (...)They wrote a narrative from which they developed character dialogue. The composers began constructing melodic motifs based on the characters personalities. (...)The public relations group wrote press releases, devolved posters, contacted and greeted the media, developed and organized fund-raising activities, and wrote the program (...) The electricians studied the stage and how it was wired. (...)the set designers measured the stage and then built a model of the set to scale (...) The carpenters determined how they built the set according to the specifications of the set designers. (...)Costumers and make-up groups studied the script to determine which clothes and make-up would best represent each character (...) The stage manager ran lines with performers and practiced light cues with the electricians (...) Performers awaited the script. (p.5)

En este punto del desarrollo del proyecto ya se ha formado los equipos de trabajo y cada uno está desempeñando de manera casi profesional lo que se necesita de su equipo para que la ópera pueda llevarse a cabo: los encargados del diseño de vestuario y maquillaje estudian los caracteres de los personajes y piensan en diferentes propuestas. Hacen diseños de vestuario y maquillaje y miden a los intérpretes para elaborar los patrones, preparan el vestuario para coserlo y ensayan el maquillaje con sus compañeros. El regidor trabaja con los intérpretes y sus necesidades al mismo tiempo que revisa el libreto y la música. Por último, el director de producción supervisa y controla toda la actividad de la compañía para convocar a las siguientes reuniones y tomar decisiones de cómo optimizar el trabajo de los distintos equipos. Al mismo tiempo, cuando tiene un momento, va preparando el discurso que dará de bienvenida el día del estreno de la ópera. A lo largo de este proceso, el docente será el encargado de recoger las valoraciones, frustraciones, resolver conflictos entre los miembros de la compañía y documentar un diario de clase que funcione como bitácora del proyecto, en donde se recogen las impresiones diarias de cómo el grupo va ganando en responsabilidad y buen hacer en su trabajo diario en la escuela y en la vida.

En el paso ocho la compañía ya estará lista para empezar con los ensayos de la ópera. En los ensayos se trabajará el ensamblaje de todas las actividades realizadas en los distintos talleres divididos por profesiones. En esta etapa es en donde todas las actividades realizadas cobrarán sentido, en donde cada equipo habrá aportado lo que mejor sabe hacer. Por último, cabe mencionar que resultará necesaria una representación previa para los otros alumnos de la escuela a modo de preestreno, para así acabar de ajustar cualquier eventualidad antes del gran

estreno y sesiones siguientes, de esta manera también daremos cabida a todos nuestros espectadores. Después de cada presentación se hará una autoevaluación para ajustar la actuación de las diferentes profesiones y mejorar en la siguiente representación. Hay que motivar a la compañía con que este es el momento, durante las presentaciones, de mostrar todo aquello que se ha trabajado a lo largo de todo el curso y lanzar el mensaje que se habían propuesto al inicio de la formación de la compañía.

Durante los ensayos y la función de preestreno el equipo de relaciones públicas y documentalistas prepararán la exposición de todo el proceso llevado a cabo durante todo el curso escolar para la creación de la ópera. Un poco antes de la función, este equipo se encarga de recibir al público asistente y ofrecer una explicación sobre la exposición, sobre qué trata cada mural y mostrarle los trabajos realizados a lo largo del proyecto. Esta exposición es justamente el trabajo que se pretende que los alumnos realicen a lo largo de todo el desarrollo del proyecto ya que recogerá sus vivencias y la manera de mejorar a la hora de expresarse y utilizar todos los lenguajes implicados en el aprendizaje, ya sea la expresión lingüística, la matemática o la artística.

Con esta última exposición informaremos a la comunidad escolar de todas las tareas realizadas. Se empieza desde la investigación de qué es una ópera y qué se necesita para formar una compañía de ópera. Cómo se eligió el nombre; cómo se diseñó el logotipo; cómo se conocieron las distintas profesiones y se distribuyeron los trabajos; cómo la compañía encontró el tema y el mensaje que quiere transmitir al mundo a través de la ópera. Definimos los personajes y la relación que los une elaborando una situación en la que se pueda desarrollar el tema, el lugar en donde se desarrolla la historia. La confección del libreto, la música, el diseño de escenografía, vestuario y maquillaje ..., todo se debe anunciar con carteles, escritos, fotos, videos, y el equipo de relaciones públicas y documentalistas de la ópera será el encargado del diseño y explicación de esta exposición.

Es muy importante a lo largo de todo el desarrollo del proyecto de LÓVA documentar todos los pasos para escribir noticias y contar lo que se está haciendo en la exposición final que guiará al público hacia el teatro donde se representará la ópera, ya que es en esta exposición

en donde los espectadores tendrán la oportunidad de leer los testimonios de los niños sobre el proceso de creación de la ópera, qué es lo que han vivido, qué piensan y qué han aprendido.

Por último, una vez concluidas las representaciones, los alumnos evaluarán todo el proceso vivido, ya sea a través de un dibujo o a través de una composición escrita en donde se les ha explicado cómo llegar a expresar cierto nivel de profundidad, y no detenerse nada más en describir, sino que muestren ideas y expresen sentimientos. Ya se les habrá explicado la expresión simbólica y se les recordarán las metáforas empleadas a lo largo del curso para crear una imagen que vaya más allá de lo simplemente aparente. También se podrá autoevaluar el proceso mediante un escrito en donde se reflexione acerca de los aprendizajes recibidos y sentimientos que les provoca haber sido partícipes del proyecto de creación de la ópera desde cero.

Se debe tomar en cuenta que el proyecto de creación de la ópera desde el inicio es una progresiva delegación de responsabilidad, del derecho a decidir, de la autonomía para trabajar de los alumnos. En la lectura de los escritos que los niños hacen de su propio proceso y desarrollo se observarán niños responsables, entusiasmados y sobre todo capaces de realizar las tareas encomendadas. En algunas investigaciones se exponen los resultados obtenidos durante el proceso de implementación de COO:

The goal of the teachers was to back away from the production so that the company was able to run on its own, with no adult intervention. (...)The students involved in the Lake Agassiz Opera of 1994 found the experience to be very rewarding (...). There was never a sense that one job was more important than another. Every child found an identity that he or she might not have had before the project. The opera put the principles of cooperation and active learning into a true authentic experience. (Sherwood, Gregoire y Iverson, 1994, p.6)

En la tabla 6 proponemos la calendarización aproximada del desarrollo del proyecto LÓVA. En la tabla se exponen los objetivos propios del proyecto para un correcto funcionamiento y consecución del estreno de la ópera. También se proponen los objetivos específicos del proyecto, así como algunas recomendaciones sobre los retos, ejercicios y metáforas para el trabajo en grupo. Estos retos o actividades el docente puede ir alternando el desarrollo según vea cómo avanza el grupo en cuanto a integración y sentido de pertenencia del alumnado a

la compañía de ópera recién creada. En la última columna se proponen la reflexión, escribir el diario individual, pensar y sentir para compartir los escritos y las emociones con todo el grupo después de cada actividad o reto.

Tabla 6 Calendario de implementación de LÓVA.

	OBJETIVOS	OBJETIVOS LÓVA	RETOS, EJERCICIOS, METÁFORAS
SEPTIEMBRE	Crear equipo	Nombre de la compañía	Círculo: comunicación Remo: guía
OCTUBRE	Error como aprendizaje	Invitados especiales para presentar profesiones	Reto de las sillas. Remero mayor; dirige la sesión
NOVIEMBRE	Documentar el proceso	Tema, tesis de la ópera. Logotipo Reunión de padres	La confianza: “la piedra de la concentración Reto de los nº
DICIEMBRE	profundizar	Personajes y sus características Metáforas del grupo	Camino de la confianza La célula La alfombra mágica
ENERO	Investigar: Lugar/tiempo	Personajes/ Conflicto. Lugar/tiempo Estructura dramática. El guion	Reto de los números
FEBRERO	Explorar: tema, tesis	Estructura dramática. El guion	Reto: poner los pies en un papel por grupo de 4. Reto nudo humano. Metáforas de los personajes
MARZO	Otorgar profesiones	Primera escena, historia, guion y diseño de escenografía e iluminación	Reto de los países/ capitales a ritmo de ¾ Silla de la confianza Ejercicios de improvisación
ABRIL	Convertirse en expertos en la profesión.	Desarrollo de las profesiones	
MAYO	Trabajo por profesiones	Libreto, personajes, escenografía, Título de la ópera.	Reto de la silla vacía.
JUNIO	Ensayo de la ópera y estreno	Estreno de la ópera creada por la compañía	Funciones de la ópera
REFLEXIONAR	ESCRIBIR PENSAR Y SENTIR	COMPARTIR	ESCRITOS Y EMOCIONES

Fuente: Elaboración propia

Cabe hacer énfasis en que son pocas las publicaciones existentes sobre LÓVA y gran parte de la información referenciada se ha conseguido en los archivos de la coordinación de LÓVA

y en el trabajo recientemente publicado *Evaluación proyecto LÓVA* llevado a cabo por Giraldez-Hayes, Carbó y Otárola (2019). Aunque la mayor parte de la información no se encuentra publicada ni en revistas ni libros, es necesario hacer especial mención a Joy (2002), que para obtener su grado de doctora en artes musicales presentó la tesis titulada «*Original suden opera: history, theory, and practice of a multi-disciplinary arts education program*».

A modo de recapitulación de este epígrafe, recordemos por último que el proyecto LÓVA integra los contenidos de distintas áreas de conocimiento de la educación; tanto de asignaturas troncales como español, matemáticas y geografía como de asignaturas específicas, tales como educación cívica, educación artística y el Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) propuesto por la Secretaría de Educación Pública (SEP, México) para el desarrollo emocional, social y de convivencia pacífica en el entorno escolar.

El gran reto de LÓVA es otorgar a los alumnos un aprendizaje interdisciplinario que abarque varios conocimientos y lograr que ese aprendizaje integral sea para todos. Joy (2002) nos comenta que las implicaciones de este tipo proyectos para la educación son:

Contemporary educators emphasize active student learning and problem-solving. Research has shown that the arts provide experiences in divergent thinking, innovative thought, and multiple perspectives. Arts education can teach students about form, symbolic thought, and application of imagination while offering alternative ways of knowing... Music educators are often required to provide support instruction in those disciplines that are included in the ubiquitous standardized tests. An opera-creation project incorporates essential elements of language arts, math, and social studies while providing extensive education in music through composition and performance activities. (pp. 216-217)

Joy (2002) autora propone las siguientes vías de búsqueda sobre las investigaciones que traten la implementación de este tipo de proyectos. La propuesta es que se centren en promover la tolerancia y el entendimiento entre los participantes que poseen pensamientos divergentes. Al mismo tiempo la implementación del proceso de crear una ópera original, podrá servir para la integración del alumnado en las escuelas inclusivas, hacer comunidad, y atender a población internacional con diferencias culturales, creando un fórum que comparta la expresión artística y emocional. Con ello se conseguirán alumnos con pensamientos independientes capaces de llevar a cabo sus ideas creativas, competentes para trabajar de

manera colaborativa con aquellos que difieran en pensamiento logrando una comunicación eficaz. La implementación de programas de creación y estreno de ópera en las escuelas proveen la experiencia práctica para aplicar la creatividad del alumnado a lo largo de todo el currículum. La educación basada en las artes y de manera multidisciplinar favorece a los docentes y estudiantes sobre todo en el aspecto de la motivación a través de un programa innovador.

Recapitulación

Para finalizar este marco teórico hagamos un poco de recapitulación sobre los temas tratados en este espacio. En el primer apartado de este marco teórico se abordó el valor de la música para el desarrollo de competencias emocionales, sociales y cívicas porque se consideran las que se desarrollan durante la implementación del proyecto LÓVA. En el segundo apartado nos centramos en el desarrollo de las habilidades para la vida y el desarrollo de la competencia de colaboración para aprender de otros, respetar las necesidades, empatizar y ser sensible a la hora de abordar conflictos para así facilitar la resolución de problemas de manera participativa y colaborativa. Competencia de pensamiento crítico: cuestionar prácticas, normas y diversas opiniones, reflexionar sobre las acciones propias y tener una postura en los diferentes temas como ciudadano responsable. Y por último en el apartado de la construcción de una ciudadanía global se revisó el desarrollo de la competencia de autoconciencia: reflexión sobre el papel de cada uno en la sociedad tanto local como mundial, al mismo tiempo que se debe conocer y combatir los propios sentimientos y deseos personales. Por último, abordamos la competencia integrada de resolución de problemas: idear y aplicar diferentes soluciones a los problemas de sostenibilidad para obtener soluciones equitativas que fomente el desarrollo sostenible a través de las competencias antes mencionadas.

En esta reflexión sobre los ODS propuestos por la ONU (2015) y de acuerdo con este trabajo de implementación de un proyecto de creación de una ópera original (ABP) a lo largo de todo un curso escolar (LÓVA), conviene recordar que estos objetivos de aprendizaje no dejan de lado los de dominio cognitivo para obtener las herramientas necesarias y comprender mejor

los desafíos que la sociedad en la que se desenvuelven los alumnos les presentará. De manera especial se requiere el dominio socioemocional, como ya hemos mencionado durante todo el epígrafe anterior para, el desarrollo de las habilidades sociales que permiten que nuestros alumnos puedan colaborar, comunicarse y negociar la promoción de los ODS, así como los valores, incentivos y actitudes de comprensión y autorreflexión para su desarrollo.

Durante el desarrollo de nuestro proyecto LÓVA nos encontraremos con tensiones, desacuerdos y contradicciones que apuntalarán el hecho de que debemos trabajar la educación para la ciudadanía democrática propuesta líneas arriba. Será parte importante del diseño de nuestro proyecto el proveer a nuestros estudiantes la participación por un lado de los procesos democráticos que vayan surgiendo en la conformación de la compañía de ópera y el aporte de experiencias democráticas en el transcurso del proyecto. No olvidaremos durante el transcurso del proyecto la demanda de Delors (1997) de que la escuela es lugar ideal para aprender a vivir juntos, respetando la autonomía, la propia identidad cultural y la pertenencia para favorecer la tolerancia y el respeto a la diferencia.

Recordemos ahora las competencias sociales y cívicas que se pueden desarrollar con la implementación del proyecto LÓVA y que nos servirán para el desarrollo de una ciudadanía democrática y global. El desarrollo de estas competencias consiste sobre todo en la comprensión de la sociedad desde distintas perspectivas de los seres humanos que componen dicha sociedad, se requiere que el alumnado comprenda de manera crítica conceptos como justicia, Derechos Humanos o igualdad.

En el siguiente capítulo de este trabajo desarrollaremos el marco metodológico que se llevó a cabo con esta investigación. Primero se revisan los distintos paradigmas de investigación para después centrarnos en el paradigma interpretativo y concretamente en el estudio de caso que es el eje fundamental de esta tesis.

CAPÍTULO 2: METODOLOGÍA

INTRODUCCIÓN

En este capítulo haremos un repaso del proceso metodológico seguido durante el desarrollo de esta investigación. Este trabajo queda enmarcado en una aproximación cualitativa dado que permite distintas interpretaciones, tanto subjetivas como objetivas, de las motivaciones y acciones de los participantes en la investigación en un entorno educativo. Además, el carácter fenomenológico interpretativo nos permitió comprender y observar el devenir en el medio y privilegiar los rasgos subjetivos del comportamiento de los distintos fenómenos educativos (Flick, 2004).

En primer lugar, revisaremos los distintos paradigmas de investigación para centrarnos en el paradigma interpretativo que es el que rige nuestro estudio. Continuaremos con el tipo de diseño, el estudio de caso propuesto por Stake (1995), para después exponer y justificar la elección y uso de las técnicas de obtención de datos. Presentamos en un epígrafe a parte la estructura conceptual de nuestro estudio de caso en donde se definen las técnicas utilizadas para el análisis de datos llevadas a cabo durante todo el estudio para la elaboración del informe final (Denzin y Lincoln, 2005). Por último, se mencionan los criterios de rigor ético científicos seguidos en esta investigación (Elliot, 1991).

Recordamos ahora que el propósito principal de esta investigación es observar, analizar, documentar, interpretar y comprender los posibles cambios en el comportamiento de un grupo en el que se implementa una metodología circunscrita en el ABP. Derivado de la metodología surge el aprendizaje cívico, social y emocional surgido en el alumnado tanto a nivel individual como grupal a través del proceso de desarrollo del proyecto LÓVA. El grupo escogido para implementar el proyecto LÓVA fue el de 4° de Primaria conformado por 19 estudiantes en donde se formó la compañía de ópera infantil «La hoja del árbol».

2.1 APROXIMACIÓN EPISTEMOLÓGICA DEL OBJETO DE ESTUDIO

El paradigma que enmarca esta investigación es el interpretativo, también llamado naturalista o simbólico. Este paradigma concibe la realidad como algo dependiente e inseparable de los significados que las personas le atribuyen. En este caso se parte de situaciones naturales en contextos concretos para comprender y descubrir su realidad al mismo tiempo que se aportan soluciones. Guba y Lincoln (2012) nos recuerdan desde el paradigma interpretativo que no vivimos aislados, sino que formamos parte de un ambiente en el que todos los que pertenecemos cobran un significado social cuando inferimos nuestro particular entendimiento. De esta manera el investigador interpretativo entiende desde el inicio del trabajo que la investigación es un proceso interactivo que quedará enmarcado bajo su propia historia personal, su género, clase social, raza, biografía, además de por aquellos individuos a los que investigue. La relevancia de este paradigma radica en lo significativo por encima de lo representativo al contrario que ocurre con el paradigma positivista (Shulman, 1989).

La comunicación que se establece con el campo de estudio y sus miembros son parte explícita en la producción de conocimiento, ya que en este paradigma el papel del investigador es relevante y adquiere perspectiva. Se entiende que tanto las subjetividades del investigador como las de los individuos investigados forman parte del proceso. Con el empleo del paradigma interpretativo se estudia la complejidad de los diversos contextos y sujetos de estudio, y se diseñan métodos abiertos para hacer justicia a esa complejidad, sin olvidar que el factor más importante en la investigación es el objeto de estudio (Flick, 2004).

De acuerdo con Antwi y Hamza (2015), el paradigma interpretativo nos permite la construcción, la observación y la interpretación a través de la propia experiencia y de las interacciones entre las personas. En esta investigación resulta crucial entender la experiencia vivida por los participantes en el estudio. De ahí la necesidad de las funciones del paradigma interpretativo dirigidas al no establecimiento de realidades previas sobre la individualidad de los alumnos o el significado subjetivo de los participantes y su interacción con el entorno.

Además, este trabajo de investigación precisa comprender y analizar los comportamientos, actitudes, motivaciones, creencias y relaciones entre los sujetos objeto de estudio. De ahí que quede enmarcado en el paradigma interpretativo, dado que lo que se pretende es aumentar la comprensión sobre los valores de la educación (Nussbaum, 2008). En esta investigación hemos sido conscientes de que la complejidad humana y social resulta difícil de cuantificar y es por ello que se ha optado por tratar el tema de estudio con métodos que obtengan una perspectiva o metodología cualitativa (Flick, 2004).

Así las cosas, el paradigma interpretativo estudia un contexto concreto para conocer, profundizar y comprender las situaciones y hechos que acontecen en un lugar preciso, ya que lo que pretendemos lograr es un cambio en el comportamiento tanto individual como grupal, con la posición de docente investigador, en donde nos convertiremos en el principal instrumento de investigación (Goetz y LeCompte, 1988; Guba y Lincoln, 2000). Desde esta posición se ha tratado de mantener los principios sociológicos, psicológicos y didácticos que propone el proyecto LÓVA durante todo el proceso de implementación. Se mantuvo la construcción del aprendizaje y la relevancia que tenían las producciones del alumnado para asegurar la obtención de datos suficiente por parte de los participantes en el estudio y su particular modo de percibirlo. Cuando llegamos al análisis de todos los datos obtenidos se decidió utilizar el término triangulación por la relación que se tuvo entre profesora-alumnado-observadora para decidir los fines y alcances del trabajo (Porlán, 2011).

En ningún momento se buscó generalizar teorías, sino que el valor del método cualitativo radica en que se centra en el estudio concreto de un contexto específico con las limitaciones locales, temporales y de situación (Atkins y Wallace, 2012). En ese sentido, debemos recordar que el paradigma interpretativo considera que el investigador y las personas investigadas se encuentran interrelacionadas y, por lo tanto, cada uno influye en el otro. Esta relación resulta necesaria ya que los individuos participantes son miembros activos de la investigación y no meros objetos que se analizan. Si lo que se pretende es un ejercicio de creación colectiva, en este caso una ópera, no podemos aislar las producciones que realizan los individuos para considerarse meramente objeto de información o continente, sino que se

toman como parte importante de la producción de información en este trabajo, ya que lo que se investiga consiste en un alumnado concreto en un contexto específico (Spradley, 2016).

De acuerdo con Maxwell (2006), tomamos en cuenta que para transformar la realidad del aula elegida no se debe prescindir de la participación y generación de conocimiento por parte del grupo de alumnos y las maestras, tanto la tutora como el equipo directivo de la escuela, ya que son parte del entorno en donde convive el objeto de estudio (Ulin, Robinson y Tolley, 2004). A partir de ahora se presenta el diseño del trabajo de acuerdo con las bases metodológicas y objetivos propuestos en la investigación.

2.2 OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

En este apartado detallamos el objetivo principal de esta tesis, así como los objetivos específicos que se derivan del principal. El objetivo principal en un estudio de caso es entender y profundizar ya sea en los participantes en la investigación como en las comunidades o instituciones a través del análisis (Flick, 2002).

Objetivos de investigación:

- Observar y documentar el desarrollo de competencias sociales, emocionales y cívicas bajo la mediación de un proyecto LÓVA en el Instituto Luis Vives de la Ciudad de México.
 - Analizar la influencia del proyecto LÓVA en las competencias sociales y emocionales del alumnado participante.
 - Identificar qué elementos del proyecto LÓVA han ayudado a la conformación de una ciudadanía democrática y a la inclusión social y educativa del alumnado participante.
 - Exponer las fortalezas y debilidades del proyecto LÓVA como proyecto de educación artística de carácter transdisciplinar.

- Extraer recomendaciones didácticas, derivadas de proceso de investigación, dirigidas a la mejora de las competencias emocionales, sociales y cívicas del alumnado participante.

Uno de los principales problemas que se encuentran en todas las investigaciones radica precisamente en las preguntas que la investigación pretende responder, ya que forman parte desde el inicio al conceptualizar el mismo trabajo y a lo largo de todo el proceso, incluso en la interpretación de los datos, en donde resulta realmente importante mantenerse abierto a los resultados sorpresa que la investigación arroja. En las dos primeras preguntas se persigue el primer caso. En el proceso de evaluación y reformulación de las preguntas de este trabajo se plantean las preguntas de manera abierta, referentes a cómo se ha producido el desarrollo de las habilidades para la vida y la ciudadanía democrática. Las siguientes preguntas se encuentran relaciones con el segundo caso que propone el Flick (2004) en donde «el propósito es explicar cómo algo se desarrolla o cambia (causas, procesos, consecuencias, estrategias)» (p. 65).

Preguntas de investigación:

- ¿Cómo contribuye el proyecto LÓVA en el desarrollo de las habilidades para la vida en el alumnado del Instituto Luis Vives?
- ¿El proyecto LÓVA favorece el desarrollo de una ciudadanía democrática, la inclusión social y educativa entre los alumnos participantes del Instituto Luis Vives?
- ¿Qué potencialidades y limitaciones posee el proyecto LÓVA en tanto proyecto artístico que integra todas las materias curriculares?
- ¿Cuáles son las estrategias didácticas que se pueden obtener de la investigación del proyecto LÓVA del alumnado participante del Instituto Luis Vives?

2.3 EL ESTUDIO DE CASO

A partir de los objetivos expuestos en el apartado anterior, en este presentaremos el diseño en el que enmarcaremos nuestra investigación para asegurarnos la coherencia y comprensión exhaustiva del objeto de estudio de esta investigación.

El diseño metodológico que más se adecúa al propósito y objetivos de esta investigación es el estudio de caso. Según Stake (1995) el estudio de caso busca una comprensión profunda de una realidad concreta con la posición de investigadora profesora. Lo singular del contexto del aula y la necesidad de hacer partícipes a los propios alumnos del proceso justifica esta elección, ya que se trata de la mejor herramienta para acercarnos a los objetivos propuestos. No hay que olvidar que este tipo de investigación tiene como principal propósito ayudar a las personas a obtener un conocimiento más sofisticado de las cosas (Bresler, 2006).

La relevancia del estudio de caso consiste en mostrar todas las relaciones existentes entre las particularidades de una situación y su contexto cuando se realiza la descripción del objeto de estudio. El estudio de caso nos permite acercarnos a la realidad específica, concreta y, por otro lado, única que accede a profundizar en el objetivo de comprender el desarrollo de las habilidades interpersonales e intrapersonales de los individuos estudiados. Con el estudio de caso no resulta relevante el aprendizaje sobre otros casos, sino sobre este caso en particular (Merriam, 2009). Además, como se ha mencionado anteriormente, Denzin y Lincoln (2005; 2011) dan por sentado que el proceso de investigación está condicionado por la historia personal, la biografía, el género, la clase social de todas las personas involucradas en el estudio además dado que se conecta con las necesidades, los anhelos y la promesa de una sociedad libre y democrática.

En el estudio de caso el sujeto que investiga se relaciona directamente con los miembros participantes que son investigados, objetos del estudio y, al mismo tiempo, forma parte activa en todo el proceso de investigación junto a los elementos necesarios para el trabajo. Por otro lado, el estudio de caso compromete directamente al investigador ya que no resulta aséptico

ante la realidad investigada y en ningún caso su posición será neutral (Spradley, 2016). Lo que sí es relevante es que el investigador observa la realidad en profundidad para poder ofrecer una visión lo más global posible del fenómeno estudiado. Para ello resulta necesario documentar todo el proceso desde múltiples perspectivas que proporcionarán un análisis interrelacionado y global al mismo tiempo.

Este tipo de diseño metodológico, el estudio de caso, ha experimentado un importante avance en la investigación y evaluación educativa, dado que se ha convertido en una herramienta realmente importante para comprender las experiencias de innovación curricular. En épocas anteriores no se había logrado demostrar la validez de experiencias experimentales y el éxito de algunos programas ya desarrollados. La alternativa que ofrece la posibilidad de que los participantes se tomen en cuenta, su perspectiva e incluso la interpretación convierte al estudio de caso en uno de los enfoques que reúne estas características en las que se llega a comprender el proyecto específico (Simons, 2009). El estudio de caso es una investigación «exhaustiva y desde múltiples perspectivas de la complejidad y unicidad de un determinado proyecto, política, institución, programa o sistema es un contexto real» (Simons, 2011, p. 42). Y es mediante la descripción, documentación e interpretación de todo lo acontecido en el escenario real en donde se pueden determinar algunos factores que son fundamentales para la implementación del proyecto propuesto.

Al mismo tiempo la flexibilidad que comporta el uso a nivel metodológico no resulta dependiente ni del tiempo ni de su estructura. Puede ser un estudio de caso que se realiza en pocos días o durante largo lapso de tiempo y, hasta puede permitir cambios en los objetivos previos ya que se va acomodando a la mayor comprensión y necesidades del caso estudiado. En el caso concreto de nuestro estudio, podemos determinar los tres elementos que propone Stake (1998; 2005), el contexto del caso, los temas principales a observar en el caso y la estructura conceptual de nuestro caso.

En cuanto al elemento sobre la contextualización del caso nos ayudará a resaltar nuestro marco teórico y desarrollar nuestra investigación. En cuanto a la historia previa del caso

podemos referir a las investigaciones anteriores sobre la implementación del ABP a largo plazo, en nuestro caso particular un año escolar completo y, también podemos referir las investigaciones anteriores sobre casos similares en el que se implementó el proyecto *COO* o incluso el mismo proyecto *LÓVA*, debidamente referenciadas en nuestro marco teórico.

Respecto de los temas principales de nuestro caso resaltamos el lugar en donde se lleva a cabo la recogida de datos e información, además de todas las actividades realizadas. Daremos cuenta de las técnicas empleadas para la recogida de datos, así como de todos los documentos consultados a lo largo del proceso de investigación. Por último, en la estructura conceptual de nuestro caso haremos referencia a las *Issues* que son las que componen nuestras grandes categorías de análisis del caso estudiado. En cuanto al diseño del tipo de caso nuestra investigación es instrumental con la finalidad de comprender las cuestiones que se den a través del caso particular, y para profundizar y entender mejor toda la temática determinada por el propio objetivo general. Además, en esta investigación tenemos un interés intrínseco en el caso ya que necesitamos aprender sobre este caso preseleccionado en particular (Stake, 1999). El contexto en el que se desarrolló nuestra investigación fue el aula de 4° de Primaria del Instituto Luis Vives (ILV) de la Ciudad de México, en donde los participantes en el desarrollo del proyecto *LÓVA* fueron un grupo de 19 niños (11 niñas y 8 niños) de un nivel socio-económico medio, y niveles académicos dispares.

2.4 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Con anterioridad hemos indicado y justificado la elección del diseño empírico elegido como el estudio de caso, dado que lo que buscamos es una comprensión profunda de una realidad en este caso concreto con la posición de investigadora profesora Stake (1995). En este estudio de caso preferimos la flexibilidad teniendo en cuenta que en la realidad educativa la mayoría de los problemas surgen del caso concreto y no de la teoría (Rodríguez y Valdeoriola, 2009). De esta manera se planteó un modelo que se encontrara entre el inductivo y el deductivo para poder establecer nuestras primeras preguntas sobre el problema de investigación basadas en

la teoría, pero abiertos a que se ampliaran o modificaran durante todo el proceso de investigación.

Existen varias conceptualizaciones para entender el estudio de caso, el de Stake (1995) se centra en lo particular del fenómeno objeto de estudio. McDonald y Walker (1975) y McNealy (1997) proponer ir más allá para que se pueda generalizar a partir de lo particular y ponen el énfasis en la tradición de la investigación en las ciencias sociales. Merriam (1998) aboga de igual manera el tránsito de lo particular a lo general, pero se centra en el modo heurístico para el análisis e interpretación de los datos que se obtienen en la investigación. Yin (1994) insiste en que el estudio de caso debe tratarse de una investigación exhaustiva a través de instrumentos específicos de recogida de datos, por lo que propone el uso de múltiples propuestas teóricas y fuentes que orienten esa recogida. Por último, Simons (2009) enfatiza en que el centro de todo estudio de caso debe ser el propósito de la misma investigación. Con todas estas clasificaciones sobre el estudio de caso no queremos olvidar la naturaleza interpretativa y señalar la importancia que tiene el investigador al ser testigo de todo lo que surge a lo largo del trabajo para construir el conocimiento.

Siguiendo la clasificación de Stake (2005) el estudio de caso propuesto en esta investigación podría considerarse de tipo instrumental dado que la finalidad es la comprensión de las cuestiones que resulten a través del trabajo, para profundizar y entender mejor toda la temática determinada por el propio objetivo general de la investigación. En este trabajo el caso fue preseleccionado y resulta un estudio de caso con las características del caso intrínseco, esto es, el interés es alrededor de lo que sucede en él. En la clasificación de nuestro estudio Simons (2009) opina también que es de tipo etnográfico ya que se usan métodos para la obtención de datos como la observación participante, el diario de la investigación, para profundizar en la descripción e interpretación del caso.

Tanto las taxonomías de Stake (1995) como la de Simons (2009) no son excluyentes, sino que se complementan. Este estudio de caso es intrínseco, ya que el interés radica en sí mismo, y lo que importa es la realidad concreta del desarrollo del proyecto LÓVA. Una vez establecidas las principales características de nuestro estudio, recordamos el caso en concreto

que se estudió, nuestra investigación fue el aula de 4° de Primaria del ILV, en donde los participantes en el desarrollo del proyecto LÓVA fueron un grupo de 19 alumnos. Pasamos ahora a la estructura conceptual de nuestro caso.

2.5 ESTRUCTURA CONCEPTUAL DEL ESTUDIO DE CASO

En este apartado presentamos la estructura conceptual de nuestro estudio de caso por tal de mejorar la comprensión a través de las complejidades y sus singularidades (Stake, 1998). Para organizar el caso presentamos la siguiente figura con la representación gráfica de la estructura conceptual del caso para facilitar la comprensión del lector. Se sintetizan las elecciones tomadas: el contexto y su función, las principales categorías *emic* a las que llegamos a través de la investigación y los instrumentos para la recogida de datos.

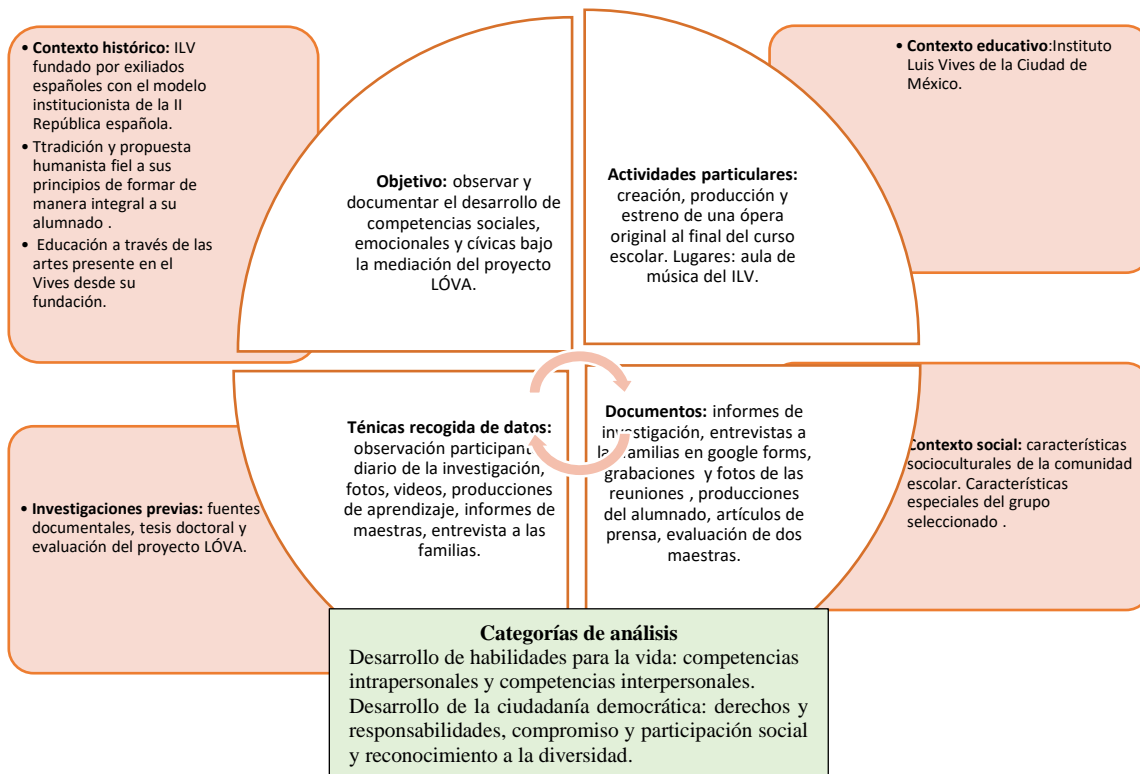


Figura 11 Estructura conceptual del Estudio de Caso. Instituto Luis Vives.

Para la descripción a profundidad del caso presentamos los cinco elementos que conforman la figura anterior. El primer elemento fue la selección del caso y sus características: el centro en el que se llevó a cabo la investigación es el ILV ubicado en la CDMX. Esta escuela es un centro de educación privada que fue fundada en 1939 por refugiados españoles que huían de la Guerra Civil. Este grupo de refugiados consiguió trasladar el modelo educativo institucionista instaurado en la II República Española (Morán, 2001; Valero, 2010). El principal objetivo de este estudio de caso es entender y profundizar, ya sea en los participantes en la investigación como en las comunidades o instituciones a través del análisis.

El segundo elemento a considerar es el marco general del caso que viene dado por distintos contextos: El contexto histórico del centro educativo. La tradición del ILV con su propuesta humanista y fiel a su principio de formar de manera integral a su alumnado hacen de esta escuela que ha mantenido desde su fundación la vocación de no solamente dedicarse a la transmisión de información sino también a la formación de la cultura, valores, costumbres y creencias ligadas a una forma de entender la vida (Tuñón, 2014). La visión de la educación a través de las artes ha estado presente en el Vives desde su fundación y desde entonces se mantiene ofreciendo a sus estudiantes diversas disciplinas artísticas como parte fundamental de su currículo, desde la Primaria hasta la Educación Preparatoria (Bachillerato en España).

En la selección del caso se tuvo en cuenta el contexto educativo y social en el que uno de los aspectos más importantes fue el que se tratara de un grupo de alumnado heterogéneo, tanto en lo académico como en lo que respecta a la diversidad de edades y de personalidades. Se decidió que el grupo indicado y susceptible de mayor aprovechamiento del proyecto fuera el de 4º de Primaria. Durante el proceso de evaluación de esta selección también se tomó en consideración que el alumnado perteneciente a esta aula no había logrado consolidarse hasta ese momento como grupo y no se observaban conductas de compañerismo. Por último, el contexto de investigaciones previas sobre nuestro tema de investigación, en este contexto encontramos que contamos con poca investigación científica sobre LÓVA o proyectos similares. Se localizaron algunos informes del desarrollo de proyectos similares en EUA

realizados por los docentes que implementaron el proyecto. También se tomó en cuenta una tesis doctoral presentada en 2002 sobre el proyecto *COO* y la evaluación que hizo Giraldez, Carbó y Otárola (2019) sobre el proyecto *LÓVA*.

El tercer elemento es la definición de los problemas o temas de investigación con la intención de que las declaraciones temáticas nos ayuden a profundizar y comprender nuestro caso. Se definieron cuatro temas con las dos primeras preguntas como motores de todo el proceso: ¿Cómo contribuye el proyecto *LÓVA* en el desarrollo de las habilidades para la vida en el alumnado del Instituto Luis Vives? ¿El proyecto *LÓVA* favorece el desarrollo de una ciudadanía democrática, la inclusión social y educativa entre los alumnos participantes del Instituto Luis Vives? Estos dos temas forman nuestro centro de interés y emanaron del proceso de análisis y discusión de los datos obtenidos durante todo el proceso de investigación. Las siguientes preguntas tratan de ir más allá en la investigación sobre el proyecto *LÓVA*, para extraer conclusiones sobre las fortalezas y sus limitaciones, además de sus estrategias didácticas desde el alumnado participante. ¿Qué potencialidades y limitaciones posee el proyecto *LÓVA* en tanto proyecto artístico que integra todas las materias curriculares? ¿Cuáles son las estrategias didácticas que se pueden obtener de la investigación del proyecto *LÓVA* del alumnado participante del Instituto Luis Vives?

Las declaraciones temáticas o tópicos de investigación propuestas en la tabla 8 (ver p.) conforman nuestro cuarto elemento. Las categorías *emic* son las que surgieron durante el proceso de análisis y resultados de la investigación a través de la triangulación de los datos obtenidos (Stake, 1999). Una vez seleccionadas estas categorías de análisis sirvió para que nos ayudaran a contrastar todas los códigos y declaraciones temáticas que afectan directamente a este estudio de caso. También nos ayudó a organizar la estructura conceptual del mismo. Al principio de la investigación contábamos con las categorías *etic* o declaraciones temáticas que surgían de la propia experiencia y conocimiento de la investigadora y a lo largo de la clasificación y análisis de los datos emergieron las siguientes categorías de análisis: 1. Desarrollo de habilidades para la vida: competencias intrapersonales

y competencias interpersonales. 2. Desarrollo de la ciudadanía democrática: derechos y responsabilidades, compromiso y participación social y reconocimiento a la diversidad.

Con la primera declaración temática se pretende conocer el desarrollo emocional y social del alumnado participante con los siguientes códigos: autoconfianza, escucha activa, empatía, autonomía, trabajo en equipo, optimismo, creatividad, adaptabilidad, hablar en público gestión de conflictos y toma de decisiones. Con nuestra segunda declaración nuestro foco de atención se centró en el desarrollo de una ciudadanía global. A través de la implementación del proyecto LÓVA tratamos de acercarnos a la consecución de ciudadanos personalmente responsables y participativos. El acercamiento interdisciplinar se logró a través de la combinación de canto, drama, diseño de escenografía, vestuario y maquillaje, iluminación, escritura de un libreto o guion para la ópera y todas las actividades necesarias para el estreno y producción de una ópera original. Además, la participación de diversos artistas en la presentación de las distintas profesiones nos permitió el acercamiento del alumnado a diferentes disciplinas. Por último, en las conclusiones se le dedica un espacio a las potencialidades y limitaciones del proyecto LÓVA por tal de ofrecer estrategias didácticas para el desarrollo integral del alumnado a través del desarrollo transdisciplinar.

El quinto elemento presentado en la figura anterior trata sobre la selección de los instrumentos para la recolección de datos que se convirtieron en nuestras principales fuentes. Se decidió que las técnicas empleadas para la obtención y recogida de datos fueran: la observación participante a través del diario de la investigación, en donde se relatan a detalle las sesiones sostenidas con la compañía de ópera, así como los avances y logros que se obtienen día a día, además de recursos audiovisuales (fotos, video) (Otienoh, 2009). También se recurrió a la evaluación del estado y desarrollo social del alumnado llevado a cabo por dos maestras (Moon, 2010) que tomaron en cuenta el estado del grupo al inicio del curso escolar y la transformación del grupo después del estreno de la ópera al final del curso escolar. Una maestra fue su profesora tutora ese ciclo escolar y la segunda maestra fue la maestra de biblioteca que se involucró en el desarrollo del proyecto desde el inicio. Se tomaron en consideración las producciones de aprendizaje de los alumnos desde relatos sobre las

emociones que les provocan los retos a superar hasta lo que significa participar en el proyecto LÓVA (Boenink *et al.*, 2004). También queremos señalar que durante el análisis y triangulación de datos se usaron los informes de investigación que se fueron presentando a lo largo del desarrollo de todo el proyecto por tal entender cómo se llevaba a cabo el proyecto y cómo fueron emergiendo las categorías de análisis. Además, estos informes nos ayudaron a tener una comprensión más profunda de la realidad y características del alumnado participante.

Por último, en este apartado nos referimos a la planificación de la investigación. El proceso de investigación comenzó desde la elección del tema y la participación en curso formativo sobre el proyecto LÓVA. Ya se mencionó en la introducción del presente trabajo los motivos personales para tal decisión. También hemos referido cómo se fueron tomando las decisiones a medida que avanzó la implementación del proyecto. Las fases que se planificaron desde el inicio fueron las siguientes: preparación y construcción del marco teórico que sustenta el proceso de investigación, con la búsqueda de los autores más relevantes en la literatura científica sobre los temas de desarrollo de habilidades para la vida y ciudadanía democrática (ver tabla 7, p. 202). La implementación del proyecto LÓVA con el grupo seleccionado para participar como estudio de caso. La categorización y elección de datos para el análisis y discusión de los resultados obtenidos y por último la realización de este informe final de la investigación.

En el apartado siguiente explicamos de forma detallada las técnicas utilizadas para la obtención de datos que se utilizaron a lo largo del estudio de caso y que resultaron necesarias para el análisis de los mismos.

2.6 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE OBTENCIÓN DE DATOS

Durante la implementación del proyecto LÓVA en el aula de 4° de Primaria del ILV de la CDMX, se decidió que las técnicas empleadas para la obtención y recogida de datos fueran: la observación participante (Otienoh, 2009) a través del diario de la investigación (Boenink *et al.*, 2004), en donde se relatan a detalle las sesiones sostenidas con la compañía de ópera,

así como los avances y logros que se obtienen día a día, además de recursos audiovisuales (fotos, video). También se recurrió a la evaluación del estado y desarrollo social del alumnado llevado a cabo por dos maestras (Moon, 2010) que tomaron en cuenta el estado del grupo al inicio del curso escolar y la transformación del grupo después del estreno de la ópera al final del curso escolar. Se tomaron en consideración las producciones de los alumnos desde relatos sobre las emociones que les producen los retos a superar hasta lo que significa participar en el proyecto LÓVA.

También se hizo una entrevista con preguntas abiertas a las familias de los alumnos pertenecientes a la compañía de ópera al finalizar el proyecto por tal de obtener los datos que aportaron los niños que participaron en el proyecto a sus familias (Denzin y Lincoln, 2012). El objetivo de las preguntas fue el de obtener información de las familias y las preguntas se formularon de manera abierta para facilitar que los entrevistados se expresaran en sus respuestas acerca del desarrollo socio emocional de los niños. Se les comunicó que los datos que se obtuviesen respetarían el anonimato y servirían para analizar e interpretar el aprendizaje socio emocional de sus hijos durante el desarrollo del proyecto LÓVA. El interés de estas entrevistas radica en conocer qué tanto extendieron los niños y niñas participantes en el proyecto a sus vidas familiares y cómo valoraron el desarrollo de habilidades intrapersonales e interpersonales las familias del alumnado en un proyecto innovador en el centro educativo.

Tanto para la elaboración del marco teórico como para la discusión y análisis de los datos que se obtuvieron de la investigación se recurrió también a las bases científicas de datos con mayor impacto a nivel nacional e internacional (WOS, ERIC, DIALNET, SCOPUS, PROQUEST) con los descriptores emanados de las categorías de análisis para obtener referencias actuales. Esto nos permitió en una primera instancia obtener una panorámica actual del estado de la cuestión sobre nuestro objeto de estudio y en segundo término pudimos observar la relevancia científica de nuestra investigación. Después de esta primera búsqueda se realizaron las siguientes con la combinación de descriptores para refinar todavía más los resultados para nuestro objeto de estudio. La realización de la búsqueda se realizó con

descriptores del Tesauro adecuando los descriptores a nivel nacional e internacional para adaptarnos a cada lengua. La búsqueda se limitó a las publicaciones de los últimos 10 años.

Tabla 7 Resultados de la búsqueda documental con descriptores Tesauro de los últimos 10 años.

Descriptores	WOS	ERIC	DIALNET	SCOPUS	PROQUEST
Music education	6.332	3.377	2.530	6.525	2.785
Opera education	250	45	2141	225	6.451
Primary Education	55.606	5232	13234	73.895	677.932
Emotional intelligence	8.865	1818	2027	10.895	62.091
Social development	187.271	3950	59621	269.102	1.180.961
Democratic citizenship	2.001	865	1604	2.268	29.947
Artistic citizenship	116	26	153	151	5.413

Fuente: Elaboración propia

2.6.1 Diario de la investigadora

Cuando se trata de una investigación cualitativa el proceso de observación es la contemplación detenida y sistemática del desarrollo de la vida social, sin ningún tipo de modificación o manipulación, sino tal cual ocurre (Olabuénaga, 1999). De este modo el investigador permite que le cuenten todo lo que ocurre en el contexto y en contacto directo en donde se desarrolla el estudio de caso (Stake 1999). Es así como entendemos la observación participante (Otienoh, 2009) a través del diario de la investigación (Boenink *et*

al., 2004) en donde se relatan a detalle las sesiones sostenidas con la compañía de ópera, así como los avances y logros que se obtienen día a día de manera sistemática.

En esta observación el investigador no se detiene nada más a mirar sino también a buscar, sin olvidar los objetivos del estudio, y así centrar la atención en los aspectos que más destaquen de acuerdo a las categorías necesarias para el posterior análisis de los datos (Santos, 1990). De esta manera el investigador deberá permanecer atento, mientras se encuentre en el proceso de observación, y en continua reflexión sobre todos los detalles observados (Hernández, Fernández-Collado y Baptista 2006). Es importante señalar que la observación participante resulta el método menos disruptivo, aunque suele ser intrusivo, por lo que se debe considerar durante la observación el enfoque reflexivo y no dejar de ser consciente de qué representa la presencia en el aula del observador y de qué manera impacta en el quehacer cotidiano del aula (Baker y Weller, 2003).

En nuestro estudio de caso la observación se llevó de manera continua durante todo el curso escolar 2017-2018, que es la duración del proyecto LÓVA en el aula de 4° de Primaria del ILV de la CDMX. La posición dentro del aula fue la de observación participante ya que la investigadora tenía el papel de maestra y observadora, además de ser la más utilizada en el marco de la investigación cualitativa naturalista. Se llevó a cabo mediante un diario de investigación con toda la información del acontecer ocurrido en cada una de las sesiones de la compañía de ópera (véase anexo 1). En este diario se recabó el proceso y el pensamiento de la investigadora, lo que nos permite observar el cambio de discurso y pensamiento y los datos precisos, objetivos y formales del objeto de estudio. Además, en este diario quedaron plasmados las preocupaciones, sensaciones y valoraciones de la investigadora (Bautista, 2011).

La elaboración de este diario de investigación se realizó al terminar las sesiones realizadas con la compañía de ópera, de tal manera que el recuerdo de lo sucedido fuese lo más cercano posible. De acuerdo con Hurtado y Toro (2001), la utilización de esta estrategia exige por parte del investigador que se involucre y participe de la vida comunitaria del grupo investigado para así obtener con facilidad cierta información que de otra manera resultaría

mucho más difícil de acceder. Durante la escritura del diario también se tomaron en cuenta los comentarios del alumnado y sus interacciones. Se plasmó la primera impresión e interpretación sobre el comportamiento grupal en cada sesión (Dewaelen y Pavelescu, 2019).

Todas las anotaciones hechas en el diario de investigación trataron de registrar en papel todo lo que se pudo sobre la observación diaria realizada, para que posteriormente ayudara a describir e interpretar todo lo ocurrido (Wilig, Rogers, y Curt, 2008). Para redactar ese diario de investigación se tuvieron presentes los objetivos del estudio propuestos anteriormente, así como los temas éticos que se utilizarán posteriormente para el análisis. Por último, recordemos que el uso flexible del diario de investigación nos permitió recoger todas las impresiones, inquietudes, dudas y resolución de problemas, aportando información sumamente útil para el proceso de investigación y que resulta relevante en la labor científica (Latorre, 2003).

2.6.2 Producciones de aprendizaje del alumnado

Durante todo el desarrollo de nuestra investigación e implementación del proyecto LÓVA, se propuso que fueran los propios alumnos los que dieran cuenta en escritos sobre su desarrollo de habilidades intrapersonales e interpersonales. Cada vez que se proponía un reto a superar, a modo de ejercicio con todos los integrantes de la compañía, o divididos por equipos, los participantes en el proyecto escribían en una hoja sobre las emociones y lo que habían sentido al participar en el reto; después de escribir se les invitó a que compartieran con sus compañeros en voz alta lo escrito (véase anexo 3).

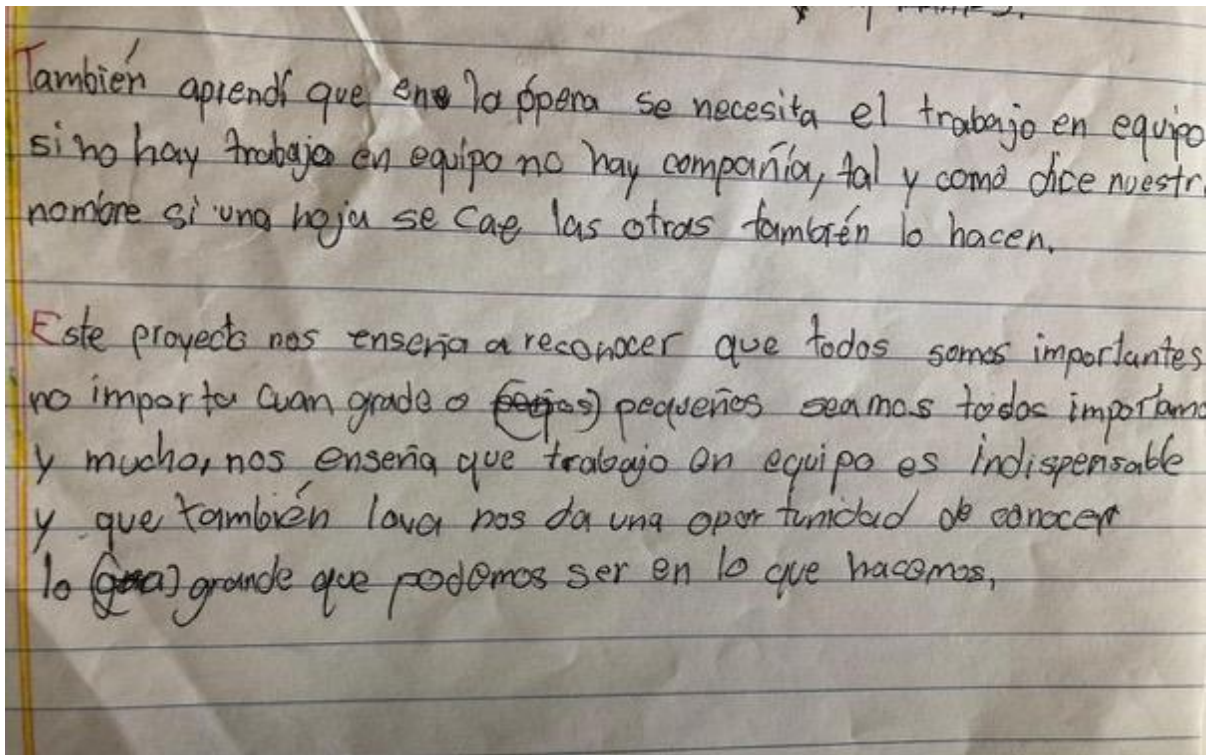


Figura 12 P. 20/03/18.18. Producciones del alumnado. ¿Qué significa LÓVA para mí?

Al inicio del curso escolar solamente compartían el escrito aquellos alumnos que mostraban una mayor autoconfianza y autoestima, pero esta situación fue cambiando a lo largo de todo el proyecto y cada vez fueron más los que querían leer en voz alta frente al resto de compañeros hasta llegar al final del proyecto en donde siempre nos faltaba tiempo en nuestras sesiones, ya que todos los participantes querían comunicar sus escritos. Se consideraron de manera especial estas producciones de los alumnos a lo largo de todo el desarrollo del proyecto. Estos escritos incluyen desde el recuento de emociones en la realización de cualquier tarea o reto a superar, las dificultades encontradas por cada uno de los integrantes de la compañía de ópera para resolver las distintas etapas del proyecto y la creación de la ópera, hasta el significado y aprendizaje logrado por cada estudiante como participante del proyecto LÓVA en el ILV.

El conjunto de todos estos textos nos revela la forma de ver, comprender y sentir el proyecto LÓVA a la docente investigadora, así como a las maestras de grupo e involucradas en el desarrollo del proyecto. A través de estos documentos, además de recopilar toda esta información, se nos conduce a la relación que se quiere construir adentro del aula y al propio desempeño de los estudiantes en cuanto al desarrollo de habilidades emocionales y desarrollo de la ciudadanía, visto con y desde el alumnado. También se tomaron en cuenta todas las producciones de los alumnos involucradas en la creación de la ópera, desde la propia gestión de recursos y administración de la compañía como la letra de las canciones, el tema, la historia y el libreto de la ópera, la música compuesta, el diseño y realización de la escenografía, el diseño del logotipo, el cartel que anunciaba el estreno y las invitaciones a la rueda de prensa y estreno por parte del equipo de producción y relaciones públicas de la compañía de ópera.

En las figuras siguientes podemos observar primero cómo quedó el diseño del logotipo elegido una vez vectorizado por el equipo de producción de la compañía de ópera infantil “La hoja del árbol”. En la fotografía siguiente apreciamos una de las exposiciones que se realizaron a lo largo del curso escolar en la clase con el objetivo de que las familias pudieran seguir el proceso de las actividades, retos y acuerdos a los que se llegaba en las sesiones con la compañía.



Figura 13 Logotipo de la compañía de ópera infantil “La hoja del árbol”.



Figura 14 F. III.217 (Producciones de los alumnos).

2.6.3 Entrevistas abiertas

Stake (1999) nos propone como otra de las estrategias de obtención de datos la entrevista, ya que de esta manera podremos llegar a múltiples y diversas visiones del caso estudiado. El propio autor considera que la manera de llegar a esta multiplicidad de visiones es justamente la entrevista, ya que así podremos estudiar diferentes perspectivas de la misma realidad, en nuestro caso, la de los alumnos contada a las respectivas familias.

Los diferentes tipos de entrevista que proponen autores como Kvale (2011) para investigaciones cualitativas son: las entrevistas estructuradas, en donde el investigador hace la planificación de todas las preguntas previamente; la entrevista semiestructurada, en donde se prepara un guion temático sobre los temas que resultan importantes para el investigador; y por último la entrevista no estructurada o abierta. En todos los casos la intención es mantener un diálogo entre el investigador y el entrevistado con una intención y planeación determinada.

En nuestro estudio de caso nos decantamos por la entrevista con preguntas abiertas que nos permitan llevarla a cabo con mayor amplitud. Para ello, se decidió informar a las familias que la entrevista se llevaría a cabo mediante un formulario de *google* para su comodidad (véase anexo 5). Se puso una fecha límite de entrega, con la consideración de dejar suficiente tiempo para rellenar dichas preguntas. Obtuvimos 21 respuestas a la entrevista propuesta, contestadas por las familias de los participantes en el proyecto LÓVA. De esta manera, aunque nuestro avance fue lento, logramos comprender qué fue lo realmente importante para nuestros informantes del proceso de desarrollo en sus hijos durante la implementación de LÓVA.

Además, de esta manera pudimos obtener información sobre los mismos temas desde los diferentes puntos de vista de todas las personas implicadas; con ello aumentamos la comprensión de nuestro caso para contrastar las distintas percepciones. La entrevista fue llevada a cabo al final del curso escolar 2017-2018, después del estreno de la ópera. Esto con el fin de aportar a la investigación la opinión de las familias de los alumnos participantes, ya que consideramos que era el método más flexible para obtener datos fuera del aula (Bohnsack, 2004).

Así, también obtuvimos la perspectiva familiar acerca del proceso de aprendizaje, así como la evolución del proyecto (Dullea, 2019). Estas entrevistas nos sirven para obtener la visión narrativa del desarrollo tanto social como individual de cada miembro de la compañía de ópera, además de obtener los datos que los alumnos aportaron a sus familias y qué tan

participes habían estado durante todo el proceso de implementación de LÓVA (Denzin y Lincoln, 2005).

2.6.4 Recursos audiovisuales

Al inicio del curso escolar y con el consentimiento y conocimiento de las autoridades educativas (véase anexo 8), se sostuvo una reunión con las familias de los alumnos que conformarían el estudio de caso. La finalidad de la reunión, además de informar sobre la implementación del proyecto LÓVA, fue solicitar la autorización y consentimiento sobre la utilización de los recursos audiovisuales para la obtención de datos, siguiendo los criterios éticos de la investigación. En esa reunión se transmitió que el uso que se darían a estos recursos es únicamente con fines de observación y obtención de datos para la investigación doctoral de la investigadora. Utilizamos como recursos audiovisuales las grabaciones de video, así como las fotografías (véase anexo 6 y 7) con el fin de mostrar una perspectiva diferente y detallada de la realidad que fue observada por la investigadora. Una vez conseguido el consentimiento informado mediante la firma de un documento por parte de los responsables de cada alumno, se decidió que se utilizarían y realizarían las fotografías o foto elucidaciones (Moscoso Loaiza, y Díaz Heredia, 2017) de las actividades del proyecto didáctico, además de los videos en donde los estudiantes expresaran lo que significaba participar en el proyecto, las declaraciones sobre la satisfacción del trabajo colaborativo, las emociones que les producen superar los retos propuestos en cada sesión, así como la expresión de emociones sobre la compañía de ópera. A los alumnos se les explicó la función de las grabaciones de video y fotografías con el teléfono móvil durante el desarrollo del proyecto y como recurso de autoevaluación de los mismos estudiantes. Los alumnos también pueden recurrir a las grabaciones para retomar alguna situación interrumpida en alguna sesión o para verificar los resultados de una votación, con lo que se logró normalizar el uso del celular para foto y video adentro del aula.

Las fotografías nos proporcionaron además una referencia visual y sumamente personal del lugar, los alumnos y todos los elementos del entorno cotidiano en el que se llevaban a cabo las reuniones de la compañía infantil de ópera. Con esta información somos capaces de

encontrar nuevos caminos para escuchar la voz de los niños y poder representar su pensamiento, razonamiento y construcción cultural (Gillespie, 2010). Las fotos pueden ser pruebas del comportamiento de la conducta de los estudiantes, con lo que resultan un buen instrumento para el proceso de investigación para la observación y obtención de datos. Las fotos obtenidas a lo largo de todo el proceso de implementación de LÓVA son un objeto valioso para el análisis y la reconstrucción de la realidad del caso estudiado. Se realizarán fotos de las producciones de los alumnos y para obtener diversas perspectivas visuales sobre los acontecimientos (Latorre, 2003). Esta obtención de datos aportó mucha información a nuestra investigación por la profundidad de análisis al que se pudo llegar además del textual (Vicente Mariño y Monclús, 2012).

Además del uso de las fotografías para el trabajo de campo se utilizó el recurso para dejar constancia de las producciones de los alumnos y facilitar así la organización de la última exposición sobre todo el proceso que los miembros de la compañía llevarían a cabo el día del estreno de su ópera. Esto además de que el uso de estas fotografías nos facilitó posteriormente el análisis de datos visuales en *Atlas.ti*.

La grabación audiovisual además nos proporcionó claridad en los momentos que se requería conocer la posición de los alumnos en el grupo social dentro del salón. Esta obtención de datos complementaria además nos arrojó información sobre la representación y posición de la docente investigadora sobre el hecho investigado (García Gil, 2011). Las fotografías y las grabaciones de video se utilizaron a lo largo de todo el proceso de implementación de LÓVA, para que se constituyeran como instrumentos de obtención de datos que aportaron información valiosa desde una perspectiva diferente a la de la investigadora. Al mismo tiempo, en el diario de la investigación se describieron con detalle todas las situaciones en las que se toman fotos o graban videos, con las debidas referencias a las observaciones que concuerden con los objetivos propuestos.



Figura 15 Captura de pantalla del video. V.III. 232. 1'13 expreso mis emociones después del estreno de la ópera “Mira y recuerda”.

2.6.5 Otros documentos

Además del diario de la investigación, las entrevistas, las producciones de los alumnos y los recursos audiovisuales, también se recurrió a la evaluación del estado y desarrollo social del alumnado llevado a cabo por dos maestras (Moon, 2010), las cuales llevaron a cabo un diagnóstico del estado del grupo al inicio del curso escolar e hicieron una evaluación del grupo y su transformación tras el estreno de la ópera al final del curso escolar (véase anexo 4). Recordemos que el grupo escogido para el estudio de caso era un grupo heterogéneo tanto en su desempeño académico como en comportamiento, por la diversidad de edades y personalidades. En algunos casos se observaron conductas disruptivas desde edades tempranas. Se decidió tomar en cuenta la evaluación llevada a cabo por dos maestras afines al proyecto, ya que, en el primer caso, la maestra de Biblioteca había sido maestra tutora del grupo cuando estaban en 2º de Primaria y conocía el grupo a la perfección. La otra maestra involucrada en la evaluación fue la maestra tutora, que hizo primero un diagnóstico de cómo recibía al grupo al inicio del curso escolar y finalmente cómo lo dejaba después del estreno de la ópera. Consideramos ambas evaluaciones de gran valor para nuestra investigación, sobre todo en lo concerniente al desarrollo de habilidades intrapersonales e interpersonales.

2.7 TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE DATOS

El análisis e interpretación de los resultados consiste en otorgar sentido a las impresiones iniciales, así como a los resultados finales. De este modo para el informe de investigación, una vez seleccionados los datos, se establecieron una serie de categorías y subcategorías que nos permitieron codificar la información y facilitar el análisis de acuerdo con los objetivos de la investigación y el marco teórico, no obviando que, en un proyecto de investigación cualitativa, los temas emergen, evolucionan e incluso desaparecen. En la tabla 8 presentamos las categorías de análisis de acuerdo a su evolución, siendo las categorías *etic* o declaraciones temáticas que surgieron de las preguntas de la investigación y de la propia experiencia y conocimiento de la investigadora. Las categorías *emic* son las que surgieron durante el proceso de análisis y resultados de la investigación a través de la triangulación de los datos obtenidos (Stake, 1999).

Tabla 8 Categorías Etic y Emic de análisis.

CATEGORÍAS ETIC	CATEGORÍAS y SUBCATEGORÍAS EMIC
¿El ABP facilita el desarrollo social del alumnado?	1.-Desarrollo de habilidades para la vida:
¿LÓVA incrementa la integración grupal y el desarrollo? Autoconfianza Confianza; aprendizaje emocional	<i>Competencias intrapersonales: empatía, respeto, escucha activa, adaptabilidad, autonomía, creatividad, auto confianza, hablar en público y optimismo.</i>
Aprendizaje cívico social ¿Se puede desarrollar el aprendizaje cívico social y emocional a través de LÓVA?	2.- Desarrollo de la ciudadanía democrática: Trabajo en equipo; aprendizaje y resolución de problemas.
Aprendizaje de valores Respeto; convivencia del grupo y con la comunidad escolar.	<i>Conocimiento de derechos y responsabilidades Compromiso y participación social Reconocimiento a la diversidad</i>
¿Cuáles son los cambios en el comportamiento, tanto a nivel grupal como individual que se observan con la implementación de LÓVA?	Conclusiones: Potencialidades y limitaciones del proyecto LÓVA: Formación integral/Desarrollo transdisciplinar. Estrategias didácticas del proyecto.

Fuente: Elaboración propia

Para garantizar la veracidad del estudio de caso se recurrió a la triangulación de los datos, fuentes y técnicas de recogida de información ya que como nos propone Stake (2005)

«asumimos que el significado de una observación es una cosa, pero las observaciones adicionales nos sirven de base para la revisión de nuestra interpretación» (p.96).

Por otro lado, Lincoln, Lynham y Guba (2011) también nos proponen utilizar el término cristal como metáfora de la triangulación para referirnos a todo el conjunto de procesos con lo que se pretende aportar credibilidad a los datos cualitativos. Se presentará también una descripción minuciosa del contexto de los participantes en el estudio de caso. Goetz y LeCompte (1988) nos proponen que además de esta descripción minuciosa también se tomen en consideración para emitir juicios de correspondencia las relaciones que se establecen entre los participantes.

Para la presentación del análisis, discusión y resultados acerca del desarrollo cívico, emocional y las capacidades intrapersonales e interpersonales de los integrantes del grupo de estudio, se llevó a cabo el análisis de las preguntas temáticas *emic* que emanaron de la investigación. Estas declaraciones temáticas derivaron en una serie de categorías o familias de códigos que nos han permitido profundizar en nuestros objetivos. La cantidad de información y material obtenido a lo largo de la investigación requirió la categorización con ayuda del programa Atlas.ti (versión 8.4.5). Previo a la subida de todos los datos a analizar al programa de análisis de datos cualitativos se hizo primero la siguiente codificación, con el fin de organizar y facilitar la creación de citas y códigos de análisis. Primero se dividieron los documentos según el tipo (fotos, producciones de aprendizaje, diario de la investigación, informes de investigación...) para poder explicar de manera detallada cada parte de la codificación. En la última columna de la tabla 9 podemos ver un ejemplo de cada tipo de codificación.

Tabla 9 Codificación de los datos obtenidos.

Tipo de documento	Codificación	Ejemplo
Diario de la investigadora	Tipo de documento, número de página y párrafo.	DI. 54. 3 (Diario de campo, número de pág., párrafo 3).
Informes de la investigación	Tipo de documento, número de Informe, página y párrafo.	I3.4.2 (Informe número 3, página 4, segundo párrafo).
Producciones de los alumnos	Tipo de documento, fecha, número de lista.	P.16/02/18.17. (Producción de alumno. 16 febr. 2018. Número 17 de la lista de alumnos.)
Evaluación de la Tutora y Mtra. de Biblioteca	Tipo de documento, párrafo.	AT. 6. (Análisis de la tutora del grupo, párrafo 6).
Entrevistas	Tipo de documento; número de entrevistado, número de pregunta.	E.6. 8. (Entrevista, entrevistado número 6, pregunta 8).
Fotografías	Tipo de documento, trimestre, número de imagen.	F.I. 7 (fotografía, primer trimestre, número 7).
Videos	Tipo de documento, trimestre, número de video y minuto de grabación.	V.III.5.1'33''. (video, trimestre III, número 5, minuto 1 '33 segundos).

Fuente: Elaboración propia.

2.8 CUESTIONES ÉTICO-METODOLÓGICAS

Durante la investigación se tomaron en cuenta los criterios de rigor científicos y éticos por tal de asegurar la calidad y veracidad de los resultados que se obtienen. Stake (2005) propone que los criterios éticos se sustenten en cuanto a las cuestiones a observar y que se discutan previamente con todos los actores de la investigación, en nuestro caso con la investigadora, maestras colaboradoras, equipo directivo de la escuela y padres de familia. Se pactó con ellos el consentimiento informado para conocer el medio y los límites de acceso a la información. También se pactó desde el inicio el respeto a la autonomía y la libertad de expresión de los sujetos de estudio y justicia en la distribución equitativa de los beneficios que genere este trabajo. Se informó del anonimato y la confidencialidad con la que serían tratados los datos obtenidos y cada familia firmó un formato de consentimiento y autorización para que todo el

proceso se documentará con fotos y grabación de video con fines de investigación educativa (Simons, 2009).

Los criterios de rigor más adecuados para la investigación cualitativa que nos ocupa son los propuestos por Guba (1989), Guba y Lincoln (1994; 2012) y complementados por Miles y Huberman (1994), es decir, credibilidad, transferibilidad y consistencia. El primero se refiere a la credibilidad de los datos obtenidos en la investigación con la observación persistente y el trabajo prolongado; respecto al segundo criterio, el de la transferibilidad, en el que se obtienen los resultados y la información resulta relevante para el contexto en el que se lleva a cabo la investigación, se tomó en cuenta que los datos resulten útiles para contextos similares; el tercer criterio, el de consistencia, se utiliza para lograr la estabilidad de la información y comprobar la dependencia de los datos provenientes de diversos métodos. Por último, el criterio de neutralidad para confirmar que los datos e informaciones obtenidas son independientes del evaluador. Hopkins (1990) propone reunir pruebas y evidencias suficientes que garanticen la credibilidad de la investigación.

En este estudio de caso se aplicaron también la validez catalítica correspondiente al grado en el que el proceso de investigación proporciona a todos los participantes en el mismo los medios para mejorar su situación y transformarla. Durante la investigación se tomaron en cuenta los criterios de rigor científicos y éticos por tal de asegurar la calidad y veracidad de los resultados que se obtienen. Stake (2005) propone que los criterios éticos se sustenten en cuanto a las cuestiones a observar y que se discutan previamente con todos los actores de la investigación, en nuestro caso en concreto con la investigadora, maestras colaboradoras, equipo directivo de la escuela y padres de familia.

En este sentido, antes de la implementación del proyecto LÓVA, se pactó con las familias el consentimiento informado para conocer el medio y los límites de acceso a la información. Recordemos también que se pactó desde el inicio el respeto a la autonomía y la libertad de expresión de los sujetos de estudio y la justicia en la distribución equitativa de los beneficios que generará este trabajo. Se informó del anonimato y la confidencialidad con la que serían

tratados los datos obtenidos y cada familia firmó un formato de consentimiento y autorización para que todo el proceso se documentara con fotos y grabación de video con fines de investigación educativa (Simons, 2009).

Elliot (1990) propone cumplir, además, con los criterios de validez interna en donde pudimos comprobar que los cambios introducidos en el grupo produjeron una mejora en el desarrollo emocional, social y cognitivo; y validez externa en donde se podrá generalizar a otras situaciones en donde se lleve a cabo la investigación sobre ABP y LÓVA. Por último, se tomaron en cuenta los principios del código de ética propuestos por la Asociación Americana de Investigación Educativa (AERA, 2011) que ejemplifican los más los ideales más relevantes de la conducta profesional. El primer principio sobre la competencia profesional establece que el investigador reconozca los alcances de la investigación y busque retroalimentación con los alumnos, familias y demás participantes en el proyecto. La integridad es el segundo principio y se propone en esta investigación con el respeto al otro y con la asunción del reto de dejar a los alumnos para puedan resolver la composición y estreno de la ópera por ellos mismos como compañía.

El tercer principio propuesto encomienda a los investigadores en educación a entender la pertenencia a la comunidad educativa y el respeto por los demás investigadores por tal de evitar conductas no éticas. El cuarto principio consiste en el respeto a los derechos de las personas, así como a la dignidad y reconocimiento a la diversidad en los alumnos objetos de estudio en este trabajo, por tal de proteger sus derechos, su bienestar. De esta manera se tuvo en cuenta la diversidad del alumnado a estudiar tanto académica como cultural respetando sus opiniones todo el tiempo. El último principio propuesto en el código de ética nos refiere a la responsabilidad social que el investigador en educación tiene con toda la comunidad en la que se desenvuelve, de tal manera todas las publicaciones que se deriven de esta investigación buscarán siempre contribuir al bien público y perseguirán la contribución al conocimiento general. Una vez defendida esta tesis se organizará una reunión para la devolución de los datos obtenidos, las producciones del alumnado y toda la información que contiene este trabajo.

RECAPITULACIÓN

En este capítulo hemos presentado el proceso metodológico seguido durante el desarrollo de esta investigación. Enmarcamos el trabajo en la aproximación cualitativa por las distintas interpretaciones que nos permite, tanto subjetivas como objetivas, de las motivaciones y acciones de los participantes en la investigación en un entorno educativo. Además, el carácter fenomenológico interpretativo nos permitió comprender y observar el devenir en el medio. Se revisaron los distintos paradigmas de investigación para centrarnos en el paradigma interpretativo que es el que rige nuestro estudio. Continuamos con el tipo de diseño, el estudio de caso propuesto por Stake (1995), para después exponer y justificar la elección y uso de las técnicas de obtención de datos. Presentamos la estructura conceptual de nuestro estudio de caso en donde se definieron y justificaron las técnicas utilizadas para el análisis de datos llevadas a cabo durante todo el estudio para la elaboración del informe final. Por último, hicimos mención de los criterios de rigor ético científicos seguidos en esta investigación.

A continuación, presentaremos el análisis y la discusión de los resultados obtenidos a través de todas las técnicas propuestas para la recogida de datos. La triangulación de datos viene dada por la relación que se tuvo entre profesora-alumnado-observadora para decidir los fines y alcances del trabajo.

CAPÍTULO 3. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Introducción

En este capítulo expondremos los resultados y los someteremos a triangulación, dado que el método es un estudio de caso. En un primer momento haremos la contextualización del centro educativo, su filosofía y los principios que lo rigen. Hablaremos del alumnado, de las estrategias didácticas y de su programa. Ya hemos mencionado antes que es importante contextualizar el centro porque el paradigma interpretativo pretende profundizar y comprender las situaciones y hechos que acontecen en un lugar preciso. La contextualización del caso nos ayudará igualmente a resaltar nuestro marco teórico y desarrollar nuestra investigación ya que lo que se pretendió fue lograr un cambio en el comportamiento tanto individual como grupal. Primero haremos un breve recorrido por la historia del Instituto Luis Vives. Consideramos que resulta relevante hablar de la escuela en la que se ha implementado el proyecto LÓVA, desde su creación, principio y características que hacen especial a este colegio español de México fundado en 1939 y ubicado en el corazón de la Ciudad de México. Con la información de la fundación de la escuela y el contexto social de su alumnado pasaremos al análisis y la discusión de los resultados obtenidos en la presente investigación.

En los siguientes epígrafes se mostrará el análisis de los resultados de la primera categoría: el desarrollo de las habilidades para la vida, también conocidas como habilidades blandas (*soft skills*). Los resultados quedarán organizados en dos grandes subcategorías de análisis que tratan de responder a las preguntas de la investigación y las declaraciones temáticas que quieren argumentar el objetivo general y específico del presente trabajo. En estas subcategorías encontraremos la discusión sobre el desarrollo de competencias intrapersonales y el desarrollo de competencias interpersonales.

Como tercer epígrafe encontraremos los resultados y discusión de la segunda gran categoría de análisis: el desarrollo de la ciudadanía democrática. Los resultados de esta categoría quedarán organizados en las siguientes tres subcategorías: derechos y responsabilidades, compromiso y participación social y reconocimiento a la diversidad. El análisis se presenta para dar respuesta a las preguntas de la investigación y al objetivo general y específico del este trabajo. Para el análisis y la discusión de las dos grandes categorías se tomarán en cuenta las primeras impresiones relatadas en el diario de la investigadora, así como los informes de investigación redactados por etapas, las producciones de los alumnos participantes, los análisis de la maestra tutora del grupo participante y de la maestra de biblioteca involucrada en el proyecto, las fotos elucidaciones, las grabaciones en video y la entrevista realizada a las familias al finalizar el proyecto.

Además, toda esta información será sometida a un análisis para confrontarla e interpretarla junto a los resultados de otros estudios en la materia por tal de coincidir y presentar los alcances de este trabajo. Seguirá la estructura conceptual del caso que presentamos en el capítulo anterior, para agrupar los resultados de acuerdo a las declaraciones temáticas o a las categorías de análisis que emergieron durante el desarrollo de la investigación. Queremos recordar que los resultados presentados provienen de una experiencia que cuenta con su propia identidad. Se han analizado las peculiaridades que caracterizaron nuestro caso para poder explicar las singularidades del alumnado participante y del proyecto que llevó a la compañía infantil de ópera al estreno de su ópera original “Mira y recuerda”. Describiremos los datos que aportamos con extractos de los instrumentos de recogida utilizados para así obtener una mejor comprensión de los resultados.

3.1 CONTEXTO Y CARACTERÍSTICAS DEL CASO

*Siempre van vibrando de emoción
Los estudiantes del Luis Vives
Porque los primeros siempre son
En la alegría, la nobleza y el honor*

Fragmento del himno del ILV (letra y música del Mtro. Marcial Rodríguez).

Conocer lo singular del contexto del aula y la necesidad de hacer partícipes a los propios alumnos del proceso hacen del estudio de caso la mejor herramienta para acercarnos a los objetivos propuestos en la investigación. Es importante, e incluso imprescindible, para Stake (1998) esta contextualización porque nos permite acercarnos a una comprensión profunda de una realidad concreta. Con la descripción del contexto pretendemos que también se muestren las relaciones que existen entre las particularidades y el objeto de estudio en su contexto real para conocerlo en su totalidad.

En 1939 el gobierno de México presidido por Lázaro Cárdenas acogió a más de 25 mil refugiados españoles. Es difícil imaginar el estado de ánimo de aquellos que llegaron a México. Muchos pensaron que su estancia sería breve, aunque, por otra parte, intuían que un regreso próximo sería imposible. De hecho, ellos mismos se referían a los recién otorgados permisos de residencia en México como «la visa al paraíso». Una de las primeras tareas a realizar a su llegada fue la de fundar escuelas para proporcionaran a los niños la educación que la República les daba y que vieron interrumpida por la guerra (Monedero, 1991). Con esta educación se preservaba la memoria de los hechos vividos y se promovía los valores que en España tanto habían defendido sus padres. Además, se trataba era de que los niños tuviesen una rutina que les proporcionase alguna seguridad después de haber vivido el trauma de la guerra. También se trataba de ofrecer un trabajo digno a sus padres y madres como maestros para compartir con la patria que los adoptó los ideales educativos, el conocimiento y las

estrategias pedagógicas que ya se desarrollaba en España de la mano de la Institución Libre de Enseñanza (ILE) en el Instituto Escuela.

Recordemos que el franquismo persiguió, depuró, apartó de sus trabajos y fusiló a maestros de la República. La dictadura militar que se perpetuó por 40 años permitió que los maestros que lograron huir continuaran con su labor de continuar los ideales institucionistas en las escuelas que fundaban (Jiménez, 2013). «Las instituciones educativas fundadas por los exiliados españoles contaron con maestros de primer nivel, muchos de ellos se habían formado en un ambiente laico, liberal, progresista y de coeducación, aunado a una preparación intelectual, a la vez científica y humanista» (Morán, 2001, p. 2). La República puso a la educación como objetivo principal y España era receptora de pedagogos de la talla de Dewey y Freinet que publicaron artículos en la Revista de Pedagogía, encargada de visibilizar las innovaciones pedagógicas que ocurrían en el mundo.

El Instituto Luis Vives de la Ciudad de México se fundó en agosto de 1939 apoyado por el gobierno mexicano y algunas organizaciones republicanas como el Comité Técnico de Ayuda a los Exiliados Españoles para que los alumnos se formaran en una escuela de corte laico, liberal y humanista. Entre sus primeros maestros podemos mencionar a Eduardo Nicol, Juan Bonet, Ana Martínez Iborra, Joaquín Xirau, por mencionar tan solo algunos de ellos (ILV, 1989). El modelo de gestión del ILV se ha mantenido sin grandes cambios desde sus inicios hasta el día de hoy, un Patronato rector que ya en aquel entonces estaba integrado por notables intelectuales españoles y dos ilustres mexicanos, Isidro Fabela y Jesús Silva Herzog.

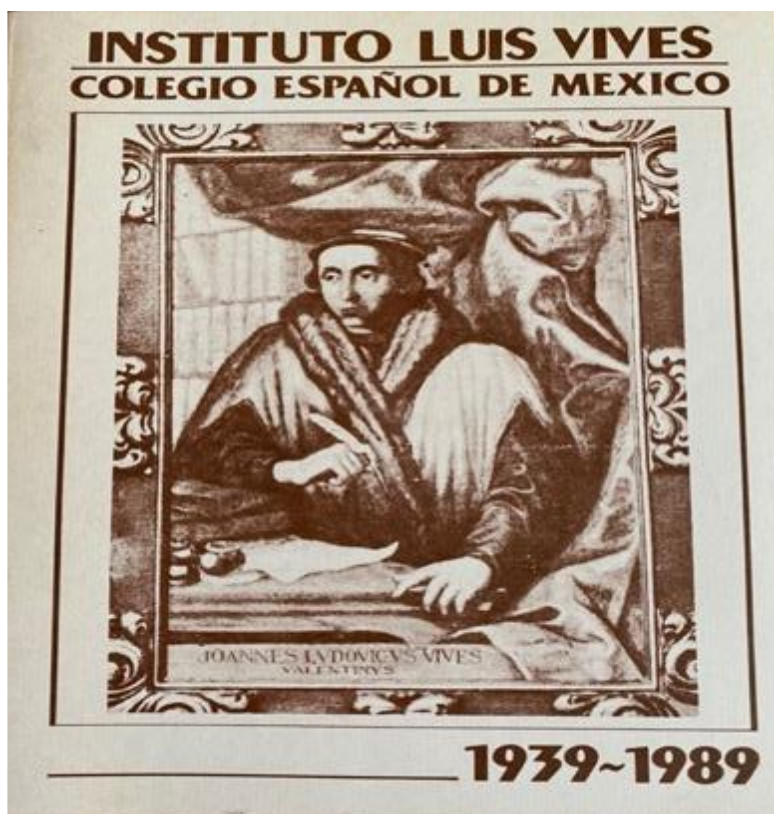


Figura 16 Foto de la portada del libro en conmemoración de los 50 años del ILV de la CDMX.

Desde entonces, el ILV ha contado con un grupo de eminentes intelectuales que trabajan por la educación general básica de México. Permanece en la historia del ILV que las primeras generaciones fueron alumnos de los maestros más ilustres de las mejores escuelas republicanas en México (Valero, 2010). Los alumnos del Vives se consideraban afortunados pues contaban con el privilegio de tener a grandes maestros que provenían de las mejores escuelas de la República española. Desde México y desde varias escuelas en las que se contaba como primera representación al Vives, esos docentes dieron alas a su capacidad pedagógica, política, creativa y humanista. Desde su fundación el ILV fue el máximo exponente por la calidad de su educación y por permanecer fiel a sus orígenes manteniendo su esencia aún en nuestros días (ILV, 1989). Además, mantiene su misión original de formar, a través de una educación integral, a seres humanos dignos de serlo (ILV, 2019). En ese

sentido se pretende que un alumno egresado del ILV se distinga, sobre todo, por su calidad como ser humano y por su capacidad de entender y respetar la posición del otro.

Desde sus inicios el ILV ha atendido a los alumnos desde preescolar hasta preparatoria (Bachillerato en España) es decir, a toda la educación general básica y el primer ciclo de formación superior. Desde un inicio se fomentó la libertad crítica y creativa, y a la herencia pedagógica se sumó la escuela socializada que proponía el presidente Cárdenas con el fin de educar a alumnos que defendieran a las clases menos favorecidas a través de una educación laica. Sobre este tipo de pedagogía, Alfaro (2015) comenta que se trataba de: «pedagogías antiautoritarias, no-directivas o socialistas. Pero el principal elemento, podría ser la construcción de alternativas para ser libres, por lo que les podría considerar en un gran conjunto: pedagogías libertarias» (p.2).

Debemos recordar que el exilio español que llegó a tierras mexicanas el 30% estaba conformado por intelectuales, artistas y maestros de todos los niveles, entre otros motivos por el apoyo incondicional del presidente Cárdenas a la República española. Antes de la recepción de los exiliados ya se había creado La casa de España, cuyo objetivo principal era la de acoger a intelectuales y profesores españoles del campo republicano (Valero, 2010). Además, con el exilio se produjo la llegada de esos docentes que formaban parte de la visión socializadora de los jóvenes y la formación de ciudadanos republicanos y democráticos, quienes garantizarían el futuro de la educación en los niveles obligatorios, con la transformación del país que pretendía la reforma educativa republicana. A todos esos maestros se les convalidaron en México los estudios oficiales para que pudieran incorporarse inmediatamente al campo laboral (Lida, 1988).

La propuesta de la ILE, con el movimiento de la Escuela Nueva, contemplaba una escuela laica, activa, organizada de manera democrática con el respeto a los alumnos como principio (Samaniego, 1977). Las experiencias renovadoras en la educación durante la Segunda República resultaron perfectas para la propuesta de Cárdenas y su reforma educativa, ayudando de esta manera a los exiliados a fundar escuelas privadas en la Ciudad de México.

Contaba con un profesorado que había estado en contacto con las corrientes renovadoras de la pedagogía internacional, además de comprometido con la idea de modernizar a la sociedad y la economía (Valero, 2010). El general Cárdenas concebía la educación como la vía rápida para el cambio social, y lo primero que se necesitaba era que fuera libre para educar a su pueblo. Son de resaltar durante su gobierno la creación de nuevas escuelas y los programas de alfabetización por todo el país, al que se integraron rápidamente los docentes españoles exiliados (Gilly, 2001).

El precedente a este movimiento de renovación pedagógica fue la Escuela Moderna de Ferrer i Guardia que se llevó a cabo en la Ciudad de México con la fundación de la Escuela Racionalista que seguía los principios del catalán fusilado a principios de siglo. Ferrer i Guardia (1990):

No tememos decirlo: queremos hombres capaces de evolucionar incesantemente; capaces de destruir, de renovar constantemente los medios y de renovarse ellos mismos; hombres cuya independencia intelectual sea la fuerza suprema, que no se sujeten jamás a nada; dispuestos siempre a aceptar lo mejor, dichosos por el triunfo de las ideas nuevas y que aspiren a vivir vidas múltiples en una sola vida. La sociedad teme tales hombres: no puede, pues, esperarse que quiera jamás una educación capaz de producirlos. (p. 64)

Siguiendo estos principios en la recién fundada Escuela Moderna de México se pretendía la difusión de las ideas libertarias para la formación de personas que participaran de un mundo más justo, solidario y equitativo. Se proponía la coeducación de clases sociales y la coeducación de sexos con una educación laica y racional (Ribera, 1995). Para Ferrer i Guardia (1990) en la Escuela Moderna no había ni castigos ni premios. Sobre todo, no habría exámenes en que hubiese alumnos con calificaciones sobresalientes, ni medias de aprobados, ni notas que calificaran si los estudiantes son capaces o incapaces y que hicieran feliz o infeliz al alumnado. Según esta pedagogía era necesario concebir la educación como una herramienta para la transformación social de las clases más populares a través de una educación anticlerical con la imposición del racionalismo frente al dogmatismo. Ferrer i Guardia logró concienciar a la clase obrera a través de la publicación de un periódico *La*

Huelga General para cambiar mentalidades y propiciar la revolución política (Aubert y Siles, 2009).

Con estos antecedentes, la educación se entendió durante la Segunda República española como un vehículo para el desarrollo de la sociedad en la que la escuela debía transmitir el concepto de un mundo racional y humanista por tal de fomentar la justicia social y así transformar la manera de ver y vivir la vida. No solamente debía procurar la transmisión de información sino también convertirse en transmisora de la cultura, de los valores de la educación laica, de costumbres y creencias ligadas a una forma de entender la vida. En el caso del Vives se atendía se buscaba, en aquellos entonces, la relación que existía entre la cultura del destierro del país de origen con la cultura impuesta, en un sentido práctico, por el país de acogida (Tuñón, 2014). Con todo ello, lo que se pretendía con la escuela consistía en «construir identidad, un campo cultural, y era también el espacio que la conmemoraba y que la permitía» (p. 22). Con figuras señeras de la República y de la mano de la ILE como representación de la España añorada, a fecha de hoy se sigue conmemorando cada 14 de abril con la bandera tricolor y el himno de Riego, con una letra adaptada para los niños más pequeños que menciona el resurgimiento patriótico. Este anhelo de la Segunda República también trajo algún desencuentro y alguna que otra disputa entre alumnos del Vives, con su bandera tricolor republicana, y los contrincantes del colegio Cristóbal Colón que portaban con orgullo la bandera española con el águila bicéfala bicolor a quienes tanto alumnos como maestros y transeúntes insultaban por ello (Monedero, 1991). A continuación, presentamos la letra que hasta hoy se sigue cantando el día que en el ILV se celebra la II República Española y una foto que recoge los honores que reciben la bandera tricolor y la bandera de México.

De nuevo España resurge
Tan alto y grande es su honor
Que en el nombre es un timbre de gloria
El nacer y sentirse español

Libertad de este pueblo
Que abre de nuevo
Rumbos de vida ¡vida mejor!
Que da por ley el trabajo
La libertad, la justicia y honor

¡Honor! ¡Honor a España!
¡Viva la libertad!
Camino del progreso
Avancemos con aire triunfal
¡Honor! ¡Honor a España!
¡Viva la libertad!
Camino del progreso
Avancemos con aire triunfal

De nuevo España resurge
Tan alto y grande es su honor
Que en el nombre es un timbre de gloria
El nacer y sentirse español



Figura 17 Foto de la celebración del 14 de abril con las banderas republicana y mexicana (2014).

Desde su fundación, el Vives siempre ha tratado de corresponder a la generosidad del gobierno y del pueblo mexicano. En 1940 organizaba clases para obreros de manera gratuita para así contribuir con el programa de alfabetización propuesto por el presidente Cárdenas. Apenas en marzo de 2020 se celebró, como cada año, la Feria del Libro «Federico García Lorca» organizada por el ILV y, en esta ocasión, tuvo como invitado de honor al Ciudadano Cuahitémoc Cárdenas, hijo del general Cárdenas, para nombrarlo socio honorario del Ateneo Español de México (Ayuso, 2020).

Regresando a los inicios del Vives, Enrique Monedero, quien realizó estudios de Primaria y Secundaria en el mismo Instituto y llegó a ser director general de la institución por 10 años, comenta que durante la fundación de la escuela los dos objetivos principales eran: no perder la identidad de la formación republicana que habían defendido en su tierra natal y, como

hemos mencionado anteriormente, ofrecer trabajo a los maestros recién llegados a México. La primera intención era poder darles a sus hijos las herramientas necesarias para que cuando retornaran a España tuvieran las posibilidades que sus padres perdieron. Ya hemos comentado que desde su fundación el Instituto Luis Vives se mantuvo fiel a los preceptos básicos de la ILE, contando con el apoyo del propio presidente Cárdenas y de todos los intelectuales mexicanos que conformaron la planta docente del Vives. El resultado fue que, tanto para maestros como alumnos, esta escuela supuso un espacio que vino a «llenar una necesidad, siendo, quizá, la escuela española que España debió tener en México desde tiempo atrás» (ILV, 1976, p. 5).



Figura 18 Foto de un grupo de alumnos de Bachiller.

Fuente: Archivo ILV.

Para la ILE el objetivo de la educación no consistía solo en formar personas, sino formar a ciudadanos, hombres y mujeres, útiles a la sociedad en la que se desarrollaban. Una de las primeras lecciones que se enseñaban en el Instituto Luis Vives era la gratitud a México, el respeto a sus instituciones y en especial al general Lázaro Cárdenas, presidente que había

dotado a los refugiados de una patria en la que podían vivir en libertad y paz. Cada lunes en los honores a la bandera ondeaban tanto la bandera republicana como la mexicana y se cantaba el himno mexicano seguido de la adaptación ya mencionada que el maestro Marcial Rodríguez hizo del himno de Riego. Dicho maestro compondría el Himno del Vives años más tarde para que todos los alumnos se identificaran con él y lo llevaran en su corazón de exalumnos (véase la letra en los próximos epígrafes y parte de la partitura en la siguiente figura).

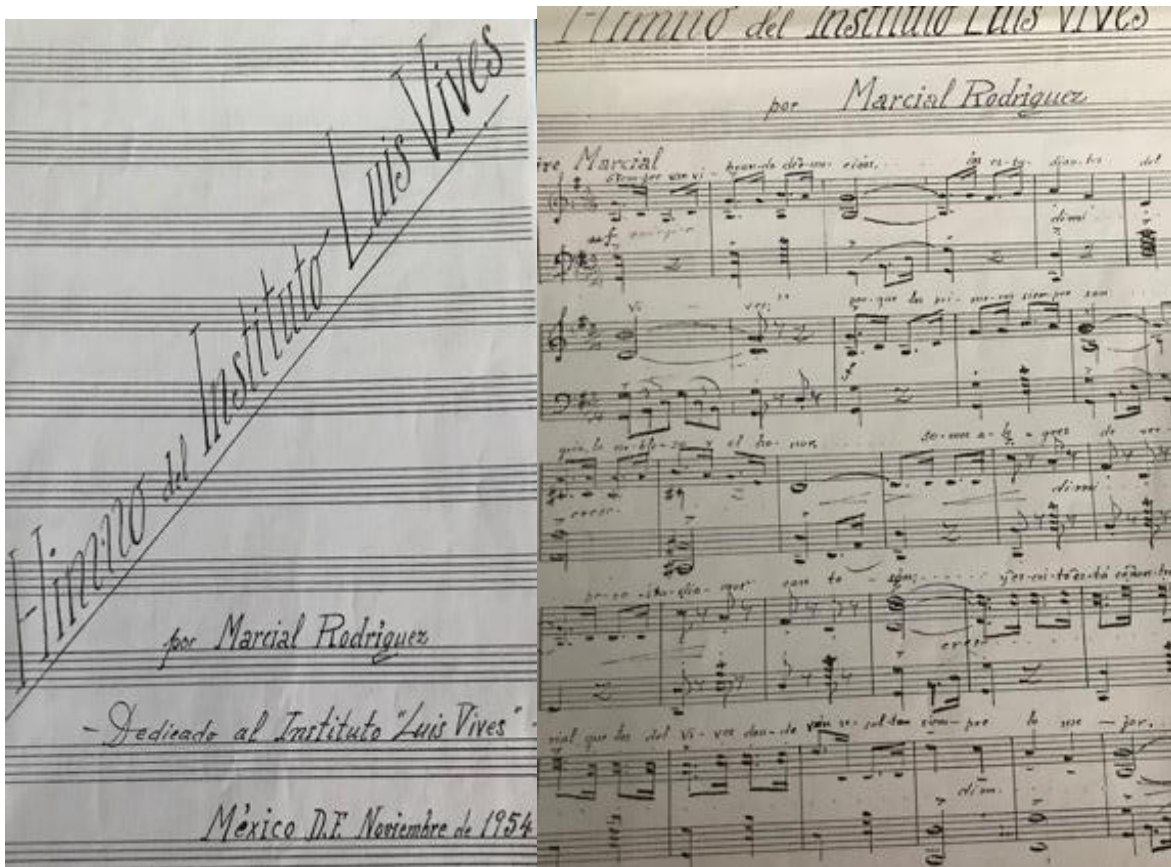


Figura 19 Fotos de la partitura original del Himno del Vives compuesto en 1954 por Marcial Rodríguez, quien fue el primer maestro de música.

Fuente: Archivo ILV.

Después de ocupar desde 1940 una preciosa casa de estilo porfiriano, en 1970 el ILV pasó a ocupar las instalaciones que se mantienen hoy en día. En aquellos años se observaron varios

cambios, entre ellos, que la vuelta a España ya no era una opción para muchos de sus maestros y alumnos. Cabe mencionar que en esa época ya la mayoría eran mexicanos, aunque también hijos y nietos de la primera oleada que llenó las aulas del Vives. Se comenzó a atender igualmente a niños refugiados de Chile, Argentina y Uruguay, otorgando becas para que siguieran con sus estudios al huir de las respectivas dictaduras. Desde su nacimiento, el Vives ha otorgado becas tanto a los alumnos más desfavorecidos económicamente, que llegaban refugiados de los países de América del Sur, como a sus estudiantes más brillantes. Este sistema de apoyos ha provocado, en más de una ocasión, desajustes y serios problemas económicos a lo largo de su existencia, pero siempre ha salido adelante con ayuda de sus simpatizantes, exalumnos y profesores que no han permitido que falten esas becas ni las clases para toda su población. «Una de las características más importantes del Luis Vives ha sido precisamente su constante interés por mantener el espíritu inicial, por lo que puede ser considerado como el más español de los colegios del exilio existentes en la actualidad» (Morán, 2001, p. 20).



Figura 20 Foto de la antigua sede del ILV desde la fundación hasta 1970.

Fuente: archivo del ILV.

En 1994, la Mtra M^a Luisa Gally Companys asumió la dirección general, cargo que ocupa hasta la fecha. Con ella se dio el relevo generacional de maestros mediante el cual algunos exalumnos pasaron a ser maestros. Con ello se pudo conservar hasta nuestros días «el espíritu Vives» o, como Tuñón (2014) lo llama, «un colegio singular» que, fiel a sus orígenes, se renueva continuamente y se fortalece por el bien de sus alumnos (Ramírez, 2019). En la siguiente figura podemos observar la carta que envió la directora general de la UNAM para felicitar a la Mtra. Gally por los resultados que obtuvieron los alumnos del Vives para ingresar a sus estudios universitarios.

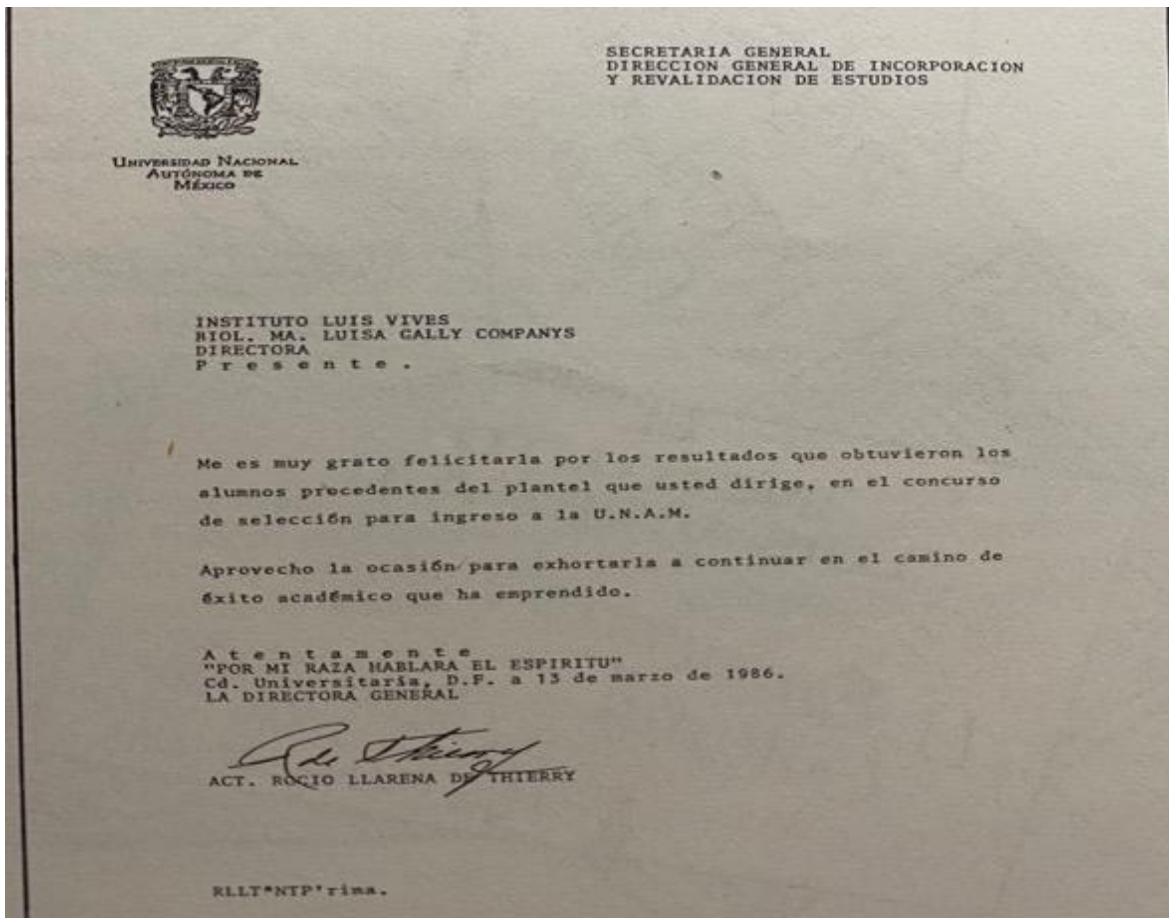


Figura 21 Carta de felicitación por la preparación del alumnado del Vives en su ingreso a los estudios universitarios.

Fuente: Archivo del ILV.

Actualmente el ILV sigue ubicado en el barrio (denominado colonia en México) de la Escandón, muy cerca de la Colonia Condesa, por lo que la mayor parte de sus alumnos viven en esos dos barrios cercanos al ILV. La próxima figura corresponde con una imagen del actual plantel. El nivel socioeconómico de la población que habita en esos barrios se considera medio alto económicamente. Las familias que conforman la población escolar del ILV suelen dedicarse al mundo de las artes y la vida académica, por lo que el nivel intelectual y cultural de estas familias suele ser elevado. Ya hemos mencionado anteriormente que, desde sus inicios, tanto con la llegada de intelectuales españoles como los intelectuales mexicanos que decidieron unirse al proyecto educativo del ILV, la institución ha logrado posicionarse como un centro de altísimo nivel educativo, por lo que no resulta extraño encontrar las «aportaciones de sus ex alumnos en primerísimos planos de vida cultural, artística, científica y técnica de México» (ILV, 1989, p.6).



Figura 22 Plantel actual del ILV en la CDMX.

Fuente: archivo del ILV.

El centro educativo atiende alumnado de la etapa de Infantil, Primaria, Secundaria y Preparatoria (Bachiller en España), es decir, toda la educación básica y media superior obligatoria en el país (SEP, 2019). El ILV cuenta con dos edificios separados por el patio de recreo que es compartido por todos los alumnos, aunque cada edificio cuenta con una entrada independiente. En el edificio principal se encuentran las aulas de Secundaria y Preparatoria, así como los laboratorios y los despachos de dirección, administración y las coordinaciones de preparatoria, secundaria e inglés. En el segundo edificio se encuentran las aulas de Preescolar, Primaria, el salón de música, el espacio de hidroponía y el patio del tercer piso donde se imparten las clases de yoga a todos los niveles, además de los despachos de dirección de Primaria y Preescolar.

La población total del centro oscila entre los 300 y los 375 alumnos dependiendo del año escolar. La gran mayoría del alumnado es mexicano, aunque parte de la comunidad tiene alguna relación familiar directa con España, ya sea de primera, segunda o tercera generación. También se cuenta con alumnos provenientes de América Latina, siendo Argentina, Chile y Uruguay los países predominantes en el ILV. Fiel a los principios de su fundación, el ILV sigue ofreciendo un tipo de educación fundamentada en los valores de la pedagogía institucionista, con una sólida educación cívica, laica, humanista, democrática con la realización de asambleas periódicas tal y como proponía la ILE.

Desde 1988 hasta la fecha, la dirección de la Primaria ha estado a cargo de la Mtra. Mari Carmen Sahagún, egresada del Colegio Madrid, nacida en Santander y que llegó a México cuando contaba 7 años de edad. Durante su gestión, al lado de la dirección general con la Mtra. Gally al frente, el ILV ha mantenido su espíritu republicano. Mari Carmen Sahagún se ha caracterizado por la búsqueda infatigable de la innovación educativa como estandarte de su paso por la dirección de la sección Primaria. El respeto a la libertad y la renovación pedagógica a través de diferentes proyectos e iniciativas ha conseguido que el ILV sea reconocido por las autoridades de la SEP como una Primaria diferente, singular y especial. Como parte de esas metodologías activas, se proponen algunos proyectos como exposiciones de las producciones del alumnado de las materias de Artes Plásticas, el grupo de percusiones

de la Primaria del ILV, el coro de la Primaria del ILV, clases de yoga a todos los niveles como parte de la educación socioemocional del alumnado y propuestas transversales para final de curso como presentación de la cultura, vestuario típico y gastronomía de los distintos estados de la república mexicana.

Con la Mtra. Gally y la Mtra Mari Carmen se llevó a cabo la implementación del proyecto LÓVA durante el curso escolar 2017/2018 en el grupo de 4º de Primaria y que conforma este estudio de caso. El apoyo decidido y el seguimiento continuo de las dos direcciones resultó en que el ILV se convierta en escuela pionera en la implementación de este tipo de metodologías para la educación socioemocional y cívica de su alumnado. Ya terminado este primer proyecto de formación de una compañía de ópera, se ha seguido implementado LÓVA a través de la creación de productoras de cine, con el objetivo final de estrenar y producir una película con el alumnado de 3º de secundaria, lo que nos ha dejado muchos aprendizajes y un desarrollo significativo en la conformación de una ciudadanía democrática.

Durante el proceso de implementación de LÓVA en este grupo de Primaria se observó una mejora tanto en el desarrollo de las competencias personales como en su rendimiento académico. Hemos comprendido, por otro lado, que uno de los rubros observados fue el avance en el desarrollo de la competencia ciudadana del grupo de alumnos y alumnas de Educación Primaria del ILV que conformó este estudio de caso.

Resultó igualmente interesante el desarrollo que observaron algunos alumnos que anteriormente mostraban conductas disruptivas y que lograron integrarse satisfactoriamente en el grupo. Tal y como refrenda Goleman (1995), la inteligencia emocional es la capacidad de sentir, entender, controlar y hasta modificar los estados de ánimo tanto propios como ajenos: «hemos aprendido más de nuestros compañeros y ahora nos entendemos mejor» (P.11/12/17.14), comentaba un alumno participante. El desarrollo de habilidades de la inteligencia emocional provee de las oportunidades necesarias para que el alumnado posea un mayor autoconocimiento y una mejor relación con el otro en el salón, al mismo tiempo que se desarrolla la creatividad y se descubren las habilidades de cada alumno (Iryhina, Sbruieva, Chystiakova, y Chernyakova, 2020).

Recordemos que la selección de este grupo de 4º de Primaria para el estudio de caso se dio por tratarse de una población heterogénea, tanto en lo que respecta a su nivel académico como en cuanto a la diversidad de personalidades y edades. Para su selección se tuvo en cuenta que el grupo contaba con algunos casos de conductas disruptivas, con un par de alumnos de timidez aguda e inseguridad frente al grupo y con otros alumnos previamente diagnosticados con mutismo selectivo, asperger y diabetes infantil. Se trata de una clase que no había conseguido consolidarse como grupo hasta ese momento y rara vez se habían observado conductas de compañerismo. En ese sentido, cobra importancia la propuesta de Rose (2009) de incluir en el currículum de la Primaria todo el contexto que envuelve a las artes escénicas como vía para el desarrollo de habilidades emocionales y competencias para el desarrollo de la ciudadanía.

En la siguiente figura queremos presentar la secuencia cronológica que se siguió en el ILV para el desarrollo del proyecto LÓVA durante el curso escolar 2017/2018. En ella podemos observar cómo se siguió la secuencia didáctica mes a mes para la consecución del objetivo final que es la producción y estreno de una ópera original; desde la formación de la compañía infantil de ópera hasta la representación final pasando por la escritura del libreto y construcción de la escenografía, la composición de música y el diseño de vestuario y luces.

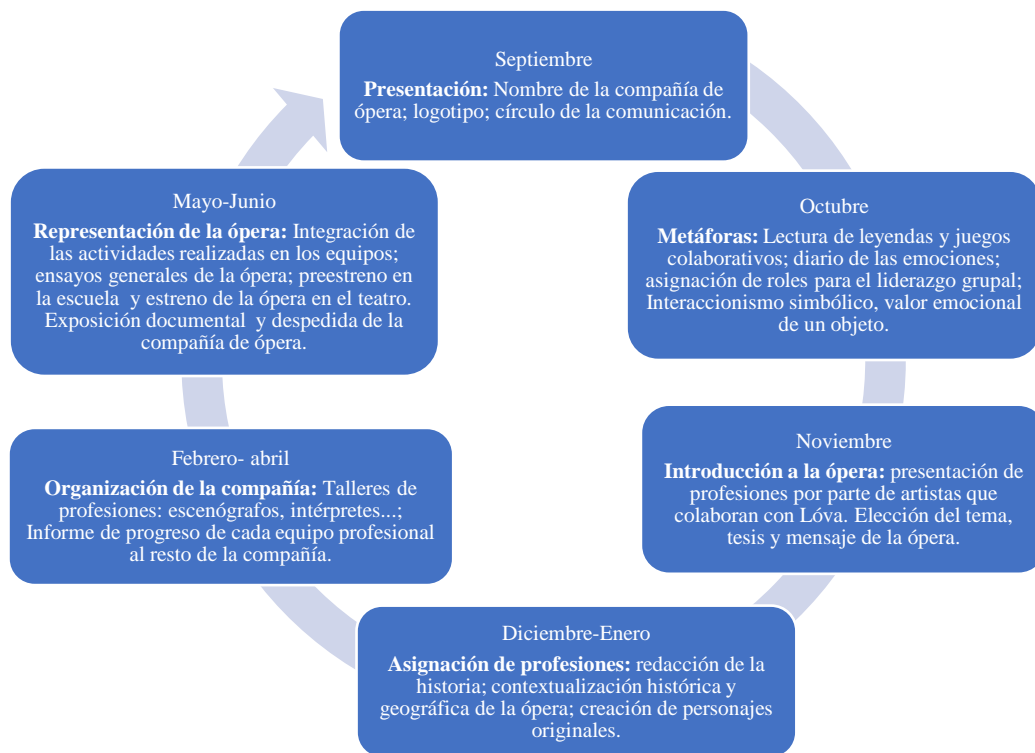


Figura 24 Organización del proyecto LÓVA en el Instituto Luis Vives de la CDMX.

Fuente: Elaboración propia.

3.2.1. Desarrollo de habilidades para la vida

*Y feliz nuestro corazón
Siempre dice por donde va
Quien en el Vives estudió
no lo podrá olvidar jamás
y siempre triunfará.*

Fragmento del himno del ILV (letra y música del Mtro. Marcial Rodríguez).

Introducción

Como se ha comentado anteriormente, la convivencia de música, teatro, guion literario, plástica y escenografía, entre otras disciplinas, la ópera y en especial LÓVA, puede ser experimentada por todos los alumnos, de manera consciente o no, por su gran poder emocional. Por otro lado, la educación musical en la etapa Primaria no solamente tiene como objetivo principal la mera enseñanza del lenguaje musical en sí, sino que debe aprovechar el espacio dedicado en el currículum escolar para el desarrollo de habilidades sociales que dotarán al alumno de un desarrollo integral, tanto intelectual como social y emocional (Dullea, 2017; Faust, 2010).

Son varios los autores que refrendan que la educación musical incluida en la educación general obligatoria ayuda a la formación de mejores personas para convertir al alumnado en ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI (Bennett 2004; Juslin y Sloboda 2001). La clase de música durante la educación Primaria tiene un efecto positivo y gran influencia en las emociones, en la preservación de la convivencia y en la adquisición de las habilidades básicas sociales para el futuro desarrollo del estudiante (Croom 2012; Pellitteri, Stern y Nakhutina, 1999).

En ese sentido, la OMS (1997) propone el desarrollo de las siguientes habilidades sociales básicas para desarrollar en la escuela: toma de decisiones, resolución de problemas,

pensamiento creativo, pensamiento crítico, comunicación eficaz, habilidades interpersonales, autoconciencia, empatía, gestión de las emociones y gestión del estrés. Después de años de investigación, autores como Goldstein (2011), Seligman (2014), Lippman *et al* (2015) y Giraldez y Prince (2017), nos comentan que estas habilidades sociales llamadas de diferentes maneras, se convierten en las aptitudes que el alumnado debe desarrollar para abordar de manera eficaz su entorno, trabajar bien en equipo, tener un desempeño adecuado y alcanzar las metas y objetivos que las personas se propongan.

La correlación entre la música y el desarrollo de habilidades relacionadas con habilidades emocionales tales como la empatía, la regulación emocional y el bienestar personal, queda demostrada en los estudios de Turino (2008), Lamont (2012) y Croom (2012). La inclusión del desarrollo de las habilidades emocionales en la educación Primaria queda respaldada con los estudios de Moraleja (2018) en los que se propone potenciar la inteligencia emocional en los alumnos, a través del desarrollo de habilidades para la vida con el objetivo de que se adapten mejor a los cambios. Con la implementación de LÓVA se retoma «la teoría de la creación de conocimiento en las organizaciones» de Nonaka y Takeuchi (1999) en la se propone que, a través de la socialización y la creación de conocimiento de un individuo a otro, se transfiere la experiencia que supone la creación de una ópera original. LÓVA pretende además externar ese conocimiento a través de metáforas, analogías y escritos sobre el desarrollo emocional de los propios alumnos.

Resulta necesario volver a mencionar que en la selección del caso tomamos en cuenta que este grupo no se había consolidado y no se observaban conductas propias de compañerismo. El objetivo principal del proyecto LÓVA consiste en el proceso de conformación de la compañía de ópera y los aprendizajes transversales que del trabajo colaborativo se derivan. De acuerdo con Hallam (2016), los proyectos de música grupal tienen impacto en el comportamiento del alumnado. La música colectiva fomenta la cooperación, la solidaridad, el sentido de pertenencia, las relaciones interpersonales, el aprendizaje colaborativo y la identidad del grupo. El trabajo con artistas de diversas disciplinas ofrece, además, múltiples formas de explorar su creatividad (Hall, Thomson y Russell 2007).

A partir de ahora se muestra el análisis y la discusión de los resultados obtenidos sobre la categoría «Desarrollo de habilidades para la vida» divididos con las siguientes subcategorías; 1.- Competencias intrapersonales y 2.- Competencias interpersonales. En la figura 25 se observa el árbol de conceptos a analizar que corresponden al desarrollo de la primera categoría de análisis con todas las relaciones que guardan las distintas subcategorías y códigos. Dentro de nuestra subcategoría sobre el desarrollo de competencias intrapersonales emergieron los conceptos de empatía, escucha activa, autonomía, autoconfianza, optimismo, adaptabilidad, hablar en público, creatividad y respeto. En la subcategoría de competencias interpersonales analizaremos las siguientes declaraciones temáticas: trabajo en equipo, gestión de conflictos y toma de decisiones.

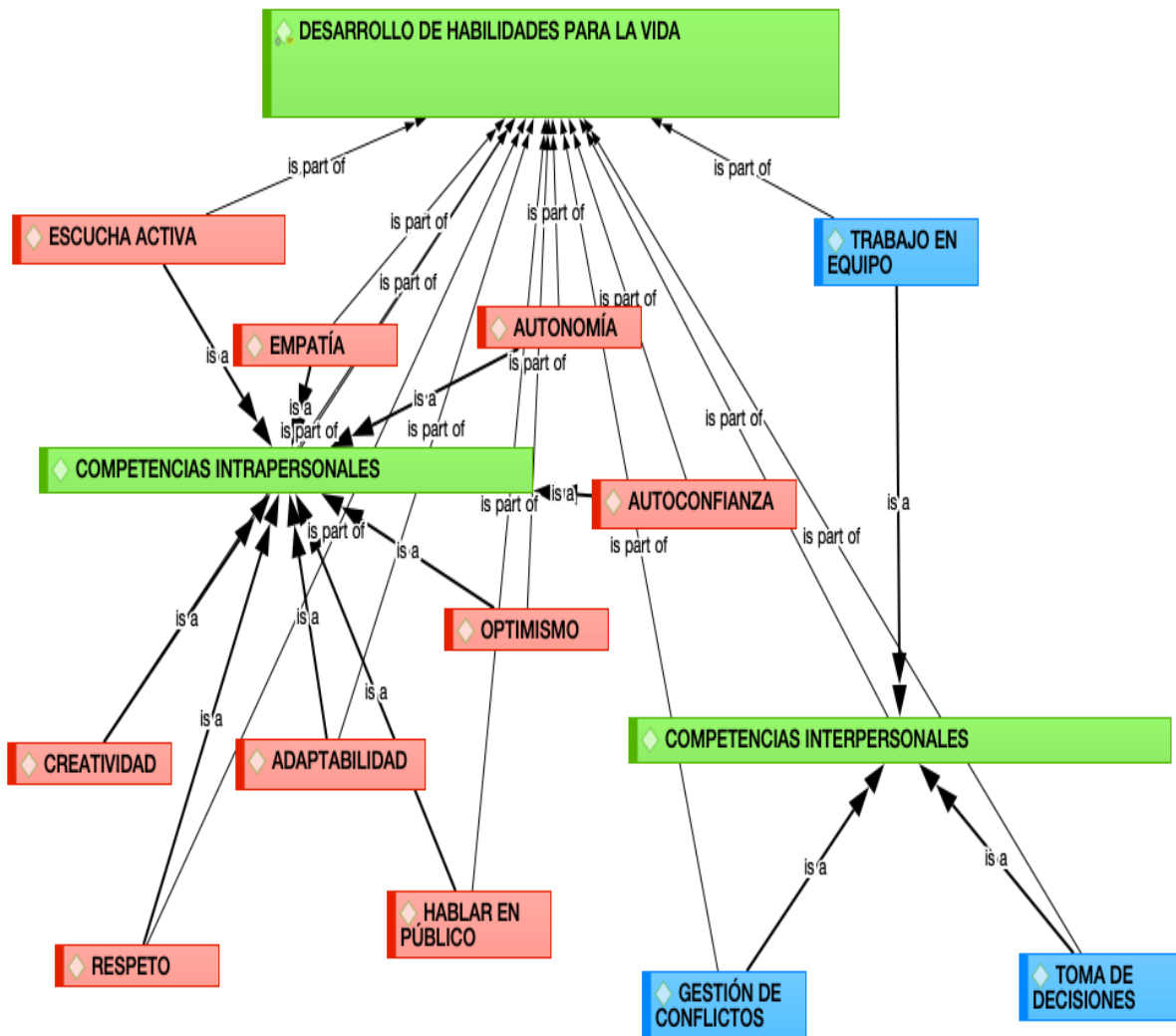


Figura 25 Categorías y subcategorías de análisis con los códigos asociados a cada subcategoría

Fuente: elaboración propia (atlas.ti).

3.2.1.1. Competencias intrapersonales

Durante el análisis y con la ayuda del programa informático atlas.ti se codificaron un total de 546 citas referentes a la sub categoría de análisis «competencias intrapersonales». Dentro del desarrollo de competencias intrapersonales durante la implementación del proyecto LÓVA, se observó el desarrollo de las siguientes habilidades: adaptabilidad (34 citas), autoconfianza

(113), autonomía (131), creatividad (45), empatía (41), escucha activa (14), hablar en público (51), optimismo (45) y respeto (72). Se tomaron en cuenta todas las citas relativas al desarrollo de estas habilidades para la triangulación de datos del desarrollo de las habilidades para la vida.

Durante el análisis y la triangulación de datos obtenidos se tomaron en cuenta para cada habilidad las siguientes definiciones. En esta investigación entendemos el desarrollo del optimismo como la habilidad para mantener la actitud ante posibles adversidades. El alumnado que desarrolla el optimismo es capaz de ver oportunidades en vez de dificultades, tomando el error como una oportunidad de aprendizaje (Moreno y Marreno, 2015). La autoconfianza, una de las primeras habilidades propuestas por Goleman (1996), será entendida aquí como la capacidad de conocer y designar mejor las emociones para poderlas relacionar con nuestros sentimientos y acciones (Baker y Harvey, 2014). El desarrollo de esta habilidad permite al alumno centrar su atención hacia su interior, reflexionar y descubrir sus propias emociones para mejorar las relaciones con sus compañeros. Hallam (2002) propone que la clase de música se convierta en un espacio favorable para la promoción de estas habilidades sociales.

La empatía la entenderemos como la capacidad de sentir, comprender y percibir al otro. Ubicarse en el lugar de la otra persona permite el desarrollo de las relaciones interpersonales, para relacionarnos y lograr entender en contextos diferentes a todas las personas con las que interactuamos durante nuestra vida. La empatía también forma parte de las cinco dimensiones de la inteligencia emocional y resulta de una mezcla de emociones que implican sensibilidad, conciencia, curiosidad, vulnerabilidad, respeto, autocontrol y aprecio (Palmer, 2018).

Desarrollar la escucha activa es tan importante como desarrollar la habilidad de hablar. En este trabajo entendemos que la escucha activa es necesaria para una comunicación eficaz, para llevarse y entender a los demás compañeros de equipo y para tomar iniciativas y decisiones (Spataro y Bloch, 2018). Observamos que se desarrolla la escucha activa cuando somos capaces de ser receptores que tratan de entender y comprender todo lo que el emisor ha tratado de decir, sin interrumpir, fijándonos además en el lenguaje no verbal utilizado por

el interlocutor como ciertas señales, el lenguaje del cuerpo y mantener el contacto con los ojos (Lehman y DuFrene, 2008). Al mismo tiempo entendemos que, para exista una comunicación eficaz, es necesario desarrollar la habilidad para hablar en público a través de las críticas constructivas con pensamiento reflexivo, resolución de problemas y trabajo en equipo.

Se entiende la adaptabilidad como la habilidad de hacer cambios para acomodarnos, de manera sencilla, a situaciones o circunstancias distintas. La adaptabilidad habla de la capacidad de poder modificar las ideas, emociones y hasta algunos comportamientos, con el objetivo de adaptarse a situaciones nuevas, inciertas o cambiantes. Desarrollar esta habilidad hace que nuestro alumnado pueda responder en situaciones complicadas en buen tiempo y de buena manera y resulta imprescindible para el desarrollo de las habilidades de comunicación (Holliman, Martin y Collie, 2018).

La creatividad y el desarrollo del pensamiento creativo nos ayudan a explorar el mundo desde la experimentación ingeniosa. En este trabajo se cree que la creatividad es inherente al ser humano, sea cual sea su desempeño al usar el pensamiento creativo, cuando busca soluciones con estrategias que no suelen ser las habituales. El desarrollo de esta habilidad en el alumnado ayuda a resolver problemas que requieren de algo más que un enfoque puramente racional (Peñalba y Blanco García, 2020). La práctica habitual de pensamiento incrementa la motivación para el aprendizaje y convierte a los alumnos en seres pensantes al mismo tiempo que les genera seguridad y autonomía. Durante el desarrollo del proyecto LÓVA se fomenta la autonomía del alumnado mediante la toma de decisiones para la creación de la ópera original, además de en todo lo referente a la constitución de la compañía infantil de ópera. La generación de esta autonomía favorece el desarrollo integral del individuo, convirtiendo al alumno en artífice de su propio aprendizaje para desarrollar la responsabilidad al planificar, estructurar el trabajo y elaborar el producto final.

Por último, nos referimos al respeto y tolerancia como el desarrollo de habilidades que permiten al alumno valorar la diversidad que existe en cualquier grupo, entendiendo esta diferencia como riqueza. La igualdad en las relaciones entre pares nos ayuda a promover

identidades culturales y el acercamiento a otras culturas, de manera que se aprenden valores interculturales (Díaz, 2014). El respeto a la diversidad implica una toma de conciencia de las posibles semejanzas entre todos, el descubrimiento del otro se convierte obligatoriamente en conocimiento de uno mismo. De esta manera los estudiantes pueden obtener una visión del mundo completa al mismo tiempo que son capaces de descubrirse a sí mismos (Westheimer, 2020).

En la figura 26 se presenta el árbol de códigos empleados para el análisis y discusión de los resultados obtenidos en esta subcategoría, en donde podemos apreciar cada uno de los conceptos de análisis.

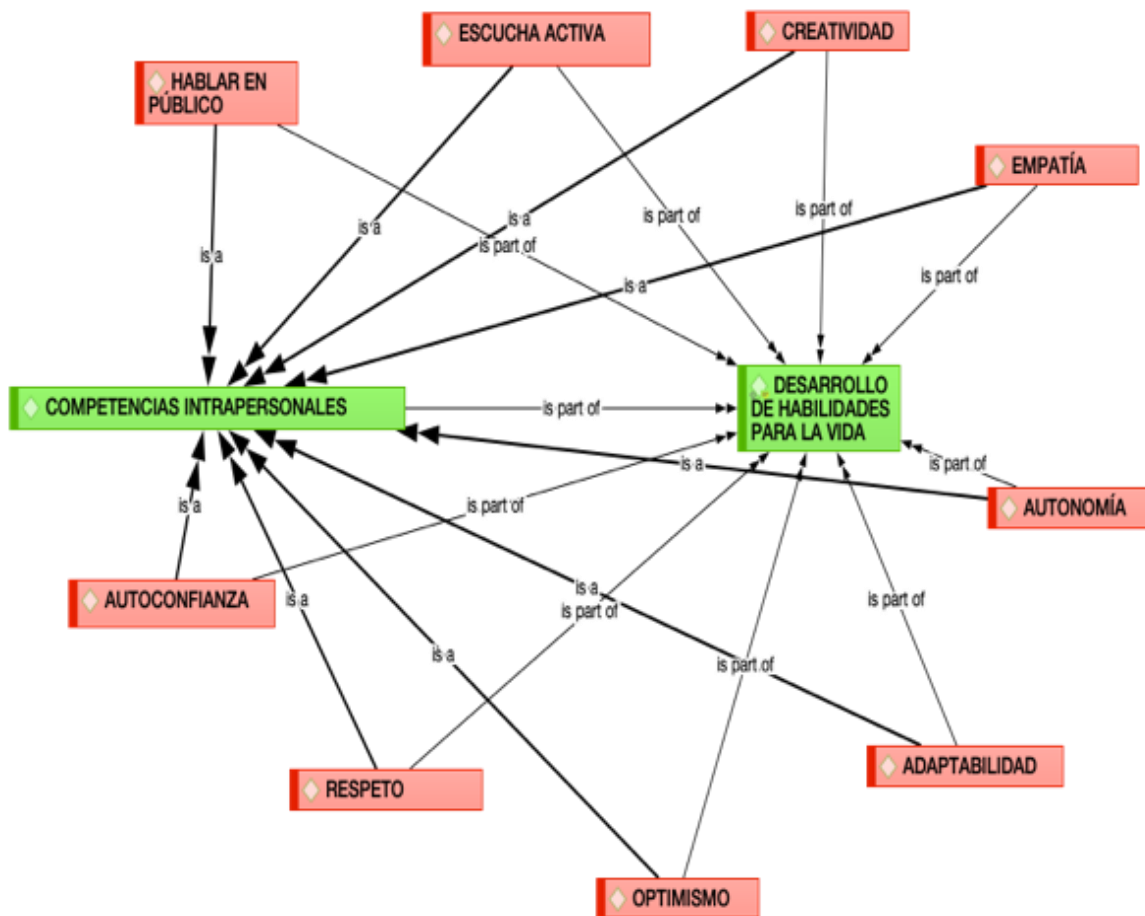


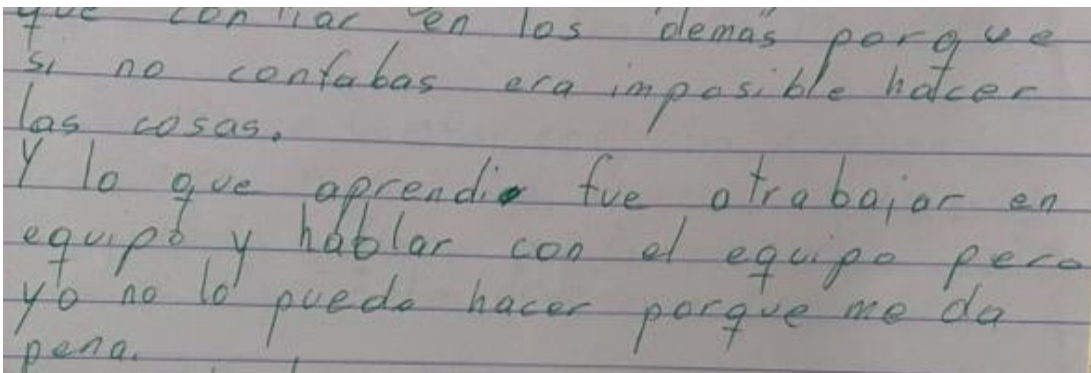
Figura 26 Categoría de análisis y códigos del desarrollo de competencias intrapersonales.

Fuente: elaboración propia (atlas.ti).

Una de las primeras observaciones que encontramos en el diario de la investigación es que el alumno diagnosticado previamente con mutismo selectivo, desde los 4 a los 7 años, y que presentaba cierto rezago académico además de una comunicación casi nula con sus compañeros, después de tres meses en los que se insistió en el desarrollo de la inteligencia emocional con el trabajo diario, sorprendió al grupo al proponer que la primera aria de la ópera fuera un rap. Dicha propuesta, inmediatamente aceptada de manera unánime, hizo que el alumno fuera reconocido y valorado en el seno del grupo generando así confianza suficiente para expresar ideas tanto a sus compañeros como frente a las familias y directivos de la escuela (DI.18.9). Además, fue ganando en autoconfianza porque el resto del grupo empezó a respetar su manera de ser y ver la vida, este alumno se convirtió en parte importante de la compañía al ganar en seguridad y al saberse respetado aún con la certeza de que sus opiniones contrastaban con las de los demás. En ese sentido, la realización de LÓVA supuso un éxito también, siguiendo la teoría de Eisner (1995), en relación con las conexiones interpersonales que se generaron y regeneraron en el grupo que participó. Este proyecto viene a reforzar los postulados de Hallam (2002) cuando argumenta que los alumnos que participan en actividades musicales mejoran en autoestima y confianza. La clase de música se convierte en un espacio favorable para la promoción de las habilidades sociales y mejora de la atmósfera del aula.

A este respecto, otro de los avances que merece la pena resaltar es el de aquella alumna que debido a su inseguridad y timidez no era capaz de hablar en público, ni siquiera frente al grupo de compañeros. Su posición en el grupo cambió radicalmente cuando resultó ganadora del concurso de logotipos con el que la compañía se identificaría posteriormente, logrando así que se sintiera segura y estableciera comunicación con todos sus compañeros (DI.10.8). Cabe señalar que, según iba avanzando el proyecto, no lograba comunicarse verbalmente con el resto del grupo, pero se observaba un gran cambio en los escritos que funcionaban como bitácora de la experiencia de cada uno en la participación de actividades. En estos escritos podemos observar la mejora en la comunicación y cómo poco a poco fue venciendo la timidez

que le impedía comunicarse con sus pares. Uno de los detonantes fue el que formara parte del equipo de relaciones públicas y tuviese que desempeñar las relaciones hacia afuera para darle visibilidad al proyecto con la colaboración de la prensa nacional. Berman (2003) afirma que son las artes, precisamente, las encargadas de proveer al alumno el camino para el desarrollo de las habilidades que tengan que ver con las conexiones humanas «and those who have experimented with using opera in their classrooms have found it to be a powerful and exhilarating experience for all students» (p. 47). En las dos figuras, 22 y 23, podemos observar el avance paulatino de esta alumna cuando, con tan solo dos meses de distancia entre ambos escritos, confiesa en el primero que todavía no se atreve a hablar con los compañeros de equipo mientras que en el segundo vemos que es capaz de contarnos, aunque no de manera oral todavía, un suceso totalmente personal.



que confiar en los demás porque
si no confabas era imposible hacer
las cosas.
Y lo que aprendí fue a trabajar en
equipo y hablar con el equipo pero
yo no lo puedo hacer porque me da
pena.

Figura 27 P.11/12/17.11. Escrito sobre lo que supuso la participación en la primera etapa de LÓVA.

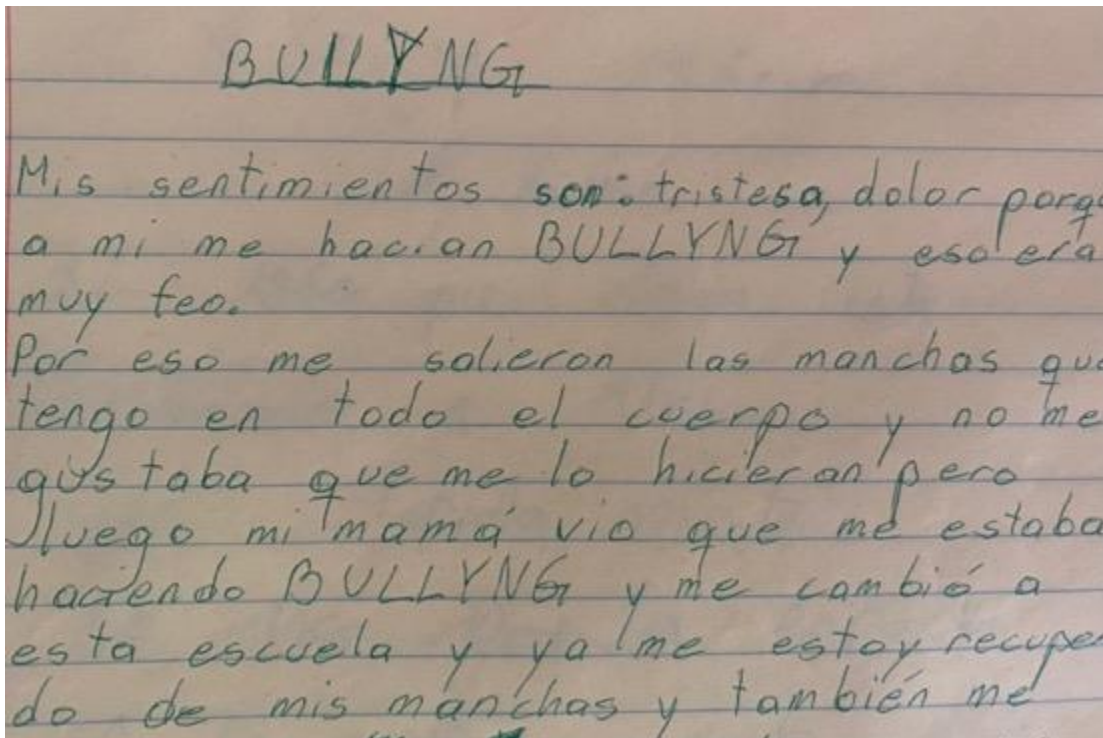


Figura 28 P.8/02/18.11. Escrito sobre el bullying en que la alumna se sincera y comparte un evento personal de gran importancia.

Ya hemos comentado antes que esta alumna se desempeñó en la compañía de ópera infantil «La hoja del árbol» en la profesión de relaciones públicas. Durante la primera junta que la compañía tuvo con sus familias para explicar qué profesión tenía cada uno y si requerían de algún apoyo, esta alumna nos sorprendió siendo la primera vez que habló en público sin señal timidez y ganándose el aplauso de todos los presentes (DI.31.4). El día que recibimos en la escuela a una periodista de un reconocido medio escrito que vino a entrevistar al equipo de producción para que le contarán sobre su ópera y LÓVA, resultó igualmente significativo para esta alumna. Previo a presentarse en la entrevista, le dimos la oportunidad de que no la grabaran o no contestar si no se sentía segura. Ante la sorpresa de compañeros, periodista y maestra, cuando se dirigieron a ella durante la entrevista respondió con total naturalidad y seguridad ganándose entonces el aplauso y reconocimiento de sus compañeros de profesión (DI.33.1). Ambos eventos fueron muy significativos para la alumna puesto que, anteriormente, ya estaba comunicándose a través de sus escritos, pero fueron el reconocimiento y aplauso de sus compañeros los que otorgaron la confianza suficiente para

hablar en público y con sus compañeros sin ningún tipo de temor. Recordemos que, por otro lado, la inteligencia interpersonal hace referencia a la habilidad de establecer relaciones con las demás personas y, al mismo tiempo, reconocer sus intenciones y motivaciones (Gardner, 2006). En la figura 29 vemos el momento en el hablar en público ya no supuso ningún temor para esta alumna. Podemos apreciar igualmente el ambiente en el que se encontraban los integrantes del equipo de producción de la compañía de ópera hablando con la periodista con total naturalidad.



Figura 29 Captura de pantalla del video de la entrevista que salió publicado el 30/03/2018 en el periódico el Universal.

Fuente: <http://www.eluniversal.com.mx/cultura/la-opera-tambien-es-cosa-de-ninos>

Otro de los casos que merece especial atención en cuanto al avance en autoconfianza y seguridad es el de la alumna diagnosticada con asperger y diabetes infantil. En este caso la alumna comenzó a ganar autoconfianza y presencia en el grupo desde el momento en el que

236

se le ofreció el espacio para explicar al resto de la compañía el por qué era necesario medir sus niveles de azúcar en sangre varias veces al día. Además, resulta relevante que, durante todo el último trimestre escolar y en la etapa previa al estreno de la ópera, el avance con la atención de esta alumna fue notorio y comenzó a involucrarse decididamente con la compañía y su trabajo de compositora. En relación al desarrollo tanto emocional como cognitivo de esta alumna, quiero mencionar que su participación en LÓVA le supuso la aceptación total y el respeto de todo el grupo. Según íbamos avanzando en el proyecto tuvo cada vez una presencia más particular en el grupo ya que encabezaba y exponía frente a la compañía las ideas del equipo de compositores. Al final del curso escolar, su maestra tutora reportó también el gran avance y mejora en sus calificaciones a partir del segundo trimestre debido, sobre todo, a la autoconfianza adquirida. En la figura 30 se ve la imagen en la que podemos observar la soltura con la que está exponiendo y discutiendo ideas frente a todo el grupo. En ese momento preciso estaba compartiendo su preocupación por el atraso en el trabajo compositivo y la premura del estreno, motivando al resto de la compañía. De acuerdo con Sternberg (1995), es necesario recordar en este momento la importancia que la interacción social tiene en el desarrollo de la mente humana. En este caso, el progreso de inclusión de la alumna en el grupo fue muy rápido y demostró siempre interés en las actividades y en estar presente en la toma de decisiones.



Figura 30 V.III.134.1'05. Mejora de la autoconfianza. Compartiendo su escrito con los compañeros.

Según fue avanzando la implementación del proyecto LÓVA todos los alumnos crecieron en autoconfianza y en conocimiento de emociones. Esto se apreció especialmente en las dinámicas realizadas para escribir acerca de sus emociones y a la hora de compartirlas con el resto de sus compañeros. Paralelamente fue aumentando de manera progresiva el número de alumnos que quería leer y compartir en voz alta sus emociones en la realización de dichas actividades, creando así un vínculo muy especial con el resto de compañeros (DI.13.3).

Durante la última actividad del curso escolar en la que los alumnos tenían que escribir sobre las emociones que les producía haber logrado el gran reto de estrenar una ópera original, se pudo comprobar tanto el conocimiento y manejo de las emociones como el significado que LÓVA tuvo para cada uno de ellos. A continuación, transcribimos parte del escrito que la alumna que vemos en la imagen compartió después del estreno. En él vemos un claro ejemplo del autoconocimiento adquirido a lo largo del proyecto con respecto a la expresión y manifestación de las emociones. Durante todo el año cada vez fue más recurrente el que todos los que participaban en este proyecto quisieran compartir esas emociones con sus compañeros de aventura sin ningún miedo a ser juzgados por ello:

feliz por haberlo logrado, impactada por haberlo acabado, emocionada por ya haber acabado y logrado el proyecto, triste porque ya pasó, sorprendida porque todo salió genial, con nostalgia porque todo pasó demasiado rápido, frustrada porque me gustaría dar más funciones, cansada por todo lo que hemos hecho, unida con los demás por haberlo hecho todo juntos, alegre por saber que logramos lo que teníamos que lograr, aliviada por ya poder dormirme sin tener que escribir el libreto, segura por saber que podemos lograr grandes cosas, confundida por todo lo anterior que siento. (P.18/06/18. 5)

LÓVA retoma «la teoría de la creación de conocimiento en las organizaciones» de Nonaka y Takeuchi (1999) que proponen que es a través de la socialización, de compartir y crear conocimiento, que se transfiere de individuo a individuo a través de la experiencia compartida en la creación de una ópera original. Además, un programa como LÓVA propone externar ese conocimiento a través de metáforas, analogías y escritos sobre el desarrollo emocional de los propios alumnos.



Figura 31 Captura de pantalla del V.III.232. 1`13. Una intérprete/escritora comparte su escrito sobre todas las emociones provocadas por el estreno de la ópera «Mira y recuerda».

Ya hemos mencionado anteriormente que al finalizar el proyecto se entrevistó a las familias. En estas entrevistas pudimos recabar las siguientes afirmaciones en las que se celebra la mejora significativa en la autoestima y la autoconfianza de sus hijos:

Definitivamente aumentó su autoestima, sus calificaciones mejoraron, sus miedos de no ser capaz o no estar a la altura de sus compañeros se hicieron a un lado, incluso, fue capaz de identificar algunos temores y cuestiones emocionales que anteriormente le causaban ansiedad (E.14.5). LÓVA hizo que mi hijo tuviera mayor seguridad dentro del grupo, que se tradujo en seguridad en otras áreas de su vida que le ayudó a aceptar y definir ciertos aspectos de su personalidad, mejor actitud para dialogar conflictos en la casa, por citar un ejemplo. (E. 3.5)

Así referían algunas familias como fueron desarrollando sus hijos la autoestima y para algunos cómo fue mejorando. Respecto a la autoconfianza y a la misma autoestima las opiniones fueron favorables, además, por cómo los participantes llevaban este proyecto a la casa desde el aula, haciendo partícipes a sus familias de los logros y también de los errores y oportunidades de aprendizaje que la compañía iba acumulando. LÓVA contribuyó al desarrollo de las cuatro habilidades básicas de la inteligencia emocional: autoconocimiento, percepción, evaluación y expresión de emociones para reconocerlas y comunicarlas adecuadamente. Asimilación o facilitación emocional para conocer los sentimientos a la hora de la toma de decisiones, comprensión y análisis de las emociones para mostrarlas y, por último, regulación emocional para manejar de manera consciente la aceptación de las emociones (Ramos, 2012). En este estudio se buscó descubrir la relación entre música y el desarrollo de habilidades emocionales tales como la empatía, la regulación emocional y el bienestar personal (Goldstein, 2011; Lamont, 2012).

Se pudo observar asimismo que, precisamente en la etapa previa al estreno de la ópera, hubo un aumento significativo en la autoconfianza grupal al interior de la compañía: «Más compañerismo, alegría de compartir algo nuevo con sus compañeros, integración grupal, pertenencia al equipo de trabajo, empatía hacia los compañeros» (E.1.6.13.21.1). Estas son algunas de las consideraciones que hicieron las familias al describir cómo fue la experiencia de aprendizaje de sus hijos con el proyecto LÓVA. Después del trabajo sobre integración grupal que se hizo durante el primer trimestre del curso escolar con la intención de conformar la compañía de ópera infantil, podemos marcar la charlas acerca del *bullying* como detonante de esa unión grupal. A partir del segundo trimestre el grupo al completo compartía la emoción y la motivación por ser parte del proyecto y lograr paso a paso tanto las tareas que se requerían para la creación de la ópera como para superar los retos propuestos en cada reunión.

Las figuras 32 y 33 muestran dos de las producciones que los alumnos compartían en voz alta con el resto de sus compañeros. En ella es posible observar un conocimiento notorio de las propias emociones y de la autoconfianza. También se hace referencia a la importancia del trabajo colaborativo y sus aprendizajes. Transcribimos parte de los escritos para facilitar la lectura:

me enseñó que todos somos importantes... si no hay trabajo en equipo no hay compañía...LÓVA nos da la oportunidad de conocer lo grandes que podemos ser en lo que hacemos» (P. 20/03/18.18). Necesitamos esfuerzo para aprender trabajo en equipo, paciencia, compañerismo, aceptar al otro como es, convivir y trabajar mejor. (P. 20/03/18.17)

En esta investigación se extiende el concepto de trabajo colaborativo a cualquier tarea que requiera la participación y el compromiso de un mínimo de dos alumnos. La mayoría de los estudiantes no posee antecedentes de experiencias significativas en el trabajo colaborativo. Para que se aborde este tipo de cooperación a través del ABP se necesita que se construya una historia de aprendizaje para la comprensión y aceptación del trabajo en grupo (Mora Jauregualde, Hermosín Mojeda, 2020). De igual manera, por desarrollo social entendemos la mejora en el conjunto de habilidades que se suceden en el comportamiento grupal y en las interacciones con el otro (Baker y Harvey, 2014). Por este motivo, la educación musical y sus efectos en el desarrollo social y emocional del alumnado han demostrado ser un foco de interés en la educación general básica en estudios recientes (Campayo-Muñoz, y Cabedo-Mas, 2017).

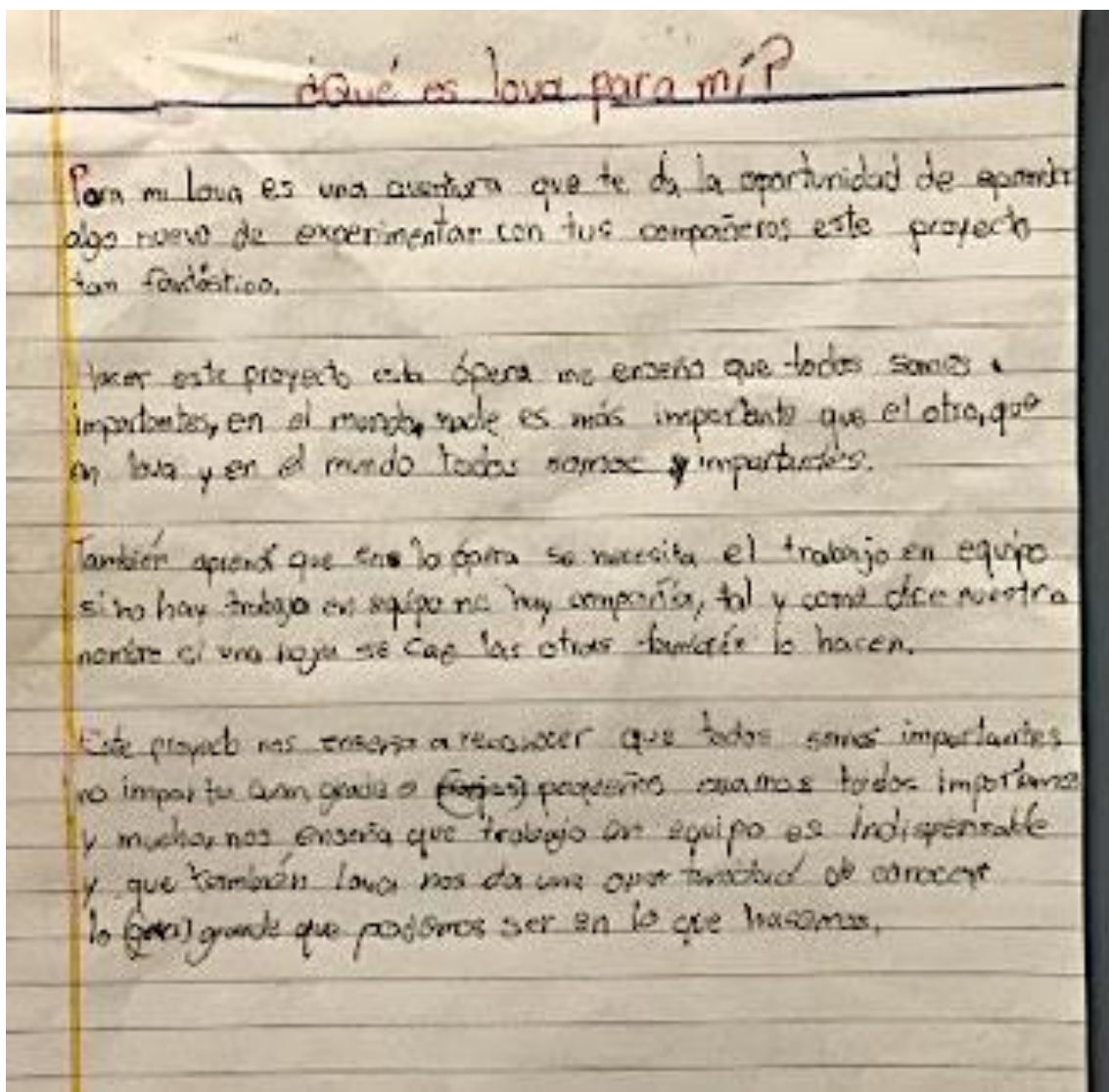


Figura 32 P.20/03/18.18. Escrito sobre el significado de participar en LÓVA. ¿Qué es LÓVA para mí? I

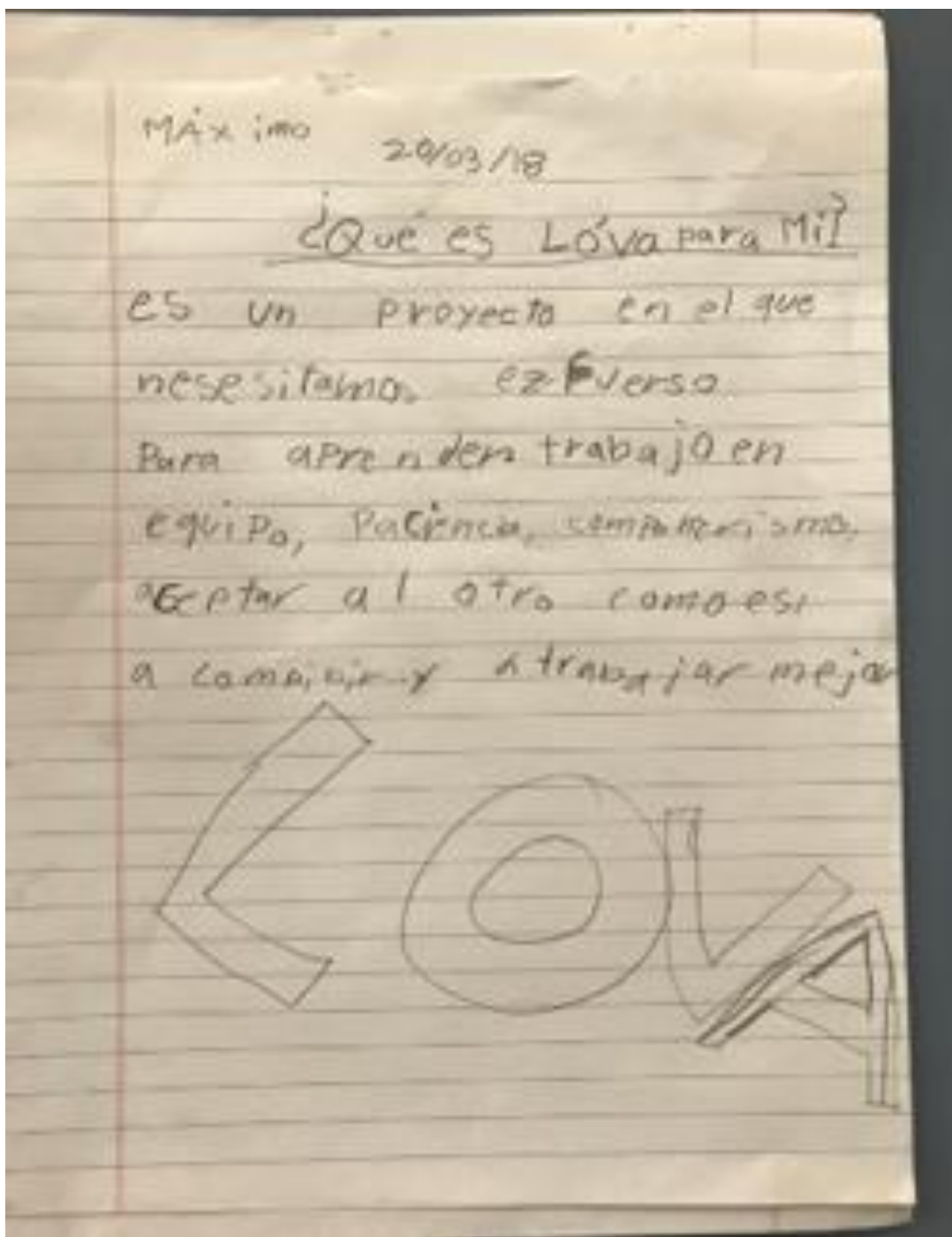


Figura 33 P.20/03/18.17. Escrito sobre el significado de participar en LÓVA. ¿Qué es LÓVA para mí? II

Durante el desarrollo del proyecto LÓVA tuvimos la visita de uno de los maestros pioneros en implementar el proyecto en España, un profesor jubilado que quiso conocer a la compañía

mexicana de ópera infantil «La hoja del árbol». Durante esa estancia de trabajo que duró una semana los participantes en el proyecto decidieron contarle primero sobre el tema de la ópera:

al principio les cuesta un poco explicarle pero después, entre varios, logran dejar claro el tema y la tesis, también le cuentan el nombre de la compañía y el por qué del nombre. Le presumen su logotipo. Todo se desarrolla en un ambiente relajado de conversación y después se presentan por equipos y le preguntan dudas a Paco; desde cómo resolver cosas hasta su aprobación para saber si están bien en tiempo. (DI.32.1)

La creación de una ópera original en el entorno de un aula de Primaria lleva implícito un particular modo de aprendizaje puesto que a través de la música somos capaces de entender, expresar y compartir aspectos que difícilmente podemos comprender a través de otras experiencias (Berman, 2003; Joy, 2002, Faust, 2010). La escucha activa resulta tan importante para el desarrollo emocional del niño de Primaria como saber hablar y comunicarse. Este tipo de escucha es necesaria para establecer una comunicación eficaz, entender y llevarse bien con los demás compañeros de equipo, tomar decisiones e iniciativas propias (James y James, 2004; Lehman y DuFrene, 2008). En la figura 34 se observa cómo el grupo prestaba atención y escuchaba las recomendaciones que les hizo Paco sobre su trabajo. El profesor, músico de formación, estuvo trabajando de cerca con el equipo de compositores ayudando en la grabación de algunos *ostinatos* con percusiones que los compositores pretendían tener listos para los cambios de escenografía. El último día de la visita de Paco la propuesta del alumnado fue compartirle las inquietudes que tenían sobre si lograrían llegar a tiempo al día del estreno de la ópera siguiendo la línea que estaba expuesta en el aula donde se reunía la compañía. Después de las recomendaciones acerca de cómo acelerar el trabajo de los distintos equipos, Paco les recomendó que todos los equipos expusieran semanalmente ante la compañía cómo se sentían respecto al trabajo. Así, el resto de la compañía escucharía los desasosiegos de cada equipo y trataría de ayudar en la medida de lo posible. En foto se observa la atención con la que el grupo atendía las instrucciones.



Figura 34 F. II. 142. Le contamos a Paco sobre nuestra compañía y le preguntamos cómo resolver algunos problemas de tiempo para la creación y estreno de la ópera.

El desarrollo de la escucha activa es una de las habilidades más valiosas para el entorno escolar, ya que con la capacidad de escucha se logrará entender lo que los demás nos dicen y podremos ayudar a los demás a sentirse valorados y estructurar su manera de pensar (Galera y Molina, 2016). Una de las capacidades a desarrollar con la escucha activa es poder escuchar y procesar lo que se está diciendo antes de interrumpir a nuestro interlocutor con nuestras ideas, para que las demás personas, ya sean colegas o nuestros alumnos, tengan más espacio para completar sus ideas, de esta manera motivaremos a nuestros interlocutores a seguir hablando (Giráldez y Prince, 2017).

Los integrantes de la compañía «la hoja del árbol» recibieron además la visita del supervisor de la zona escolar de la Secretaría de Educación Pública (SEP), a quien escucharon atentamente y respondieron a todas sus dudas sobre el proyecto LÓVA. A continuación, se expone lo recabado en el diario de la investigación sobre esta visita junto al equipo directivo de la escuela:

Llega el inspector de la SEP, se presenta y les pregunta sobre el proyecto directamente a los niños. Le explican por profesiones sobre su propuesta del tema de su ópera y en qué consiste el proyecto en general y los felicita por el proyecto, su compromiso y el grado de madurez encontrada. «Son un equipo y es muy importante lo que dicen que han aprendido. Tomar acuerdos, compañerismo, empatía, igualdad, equidad, todos son importantes. Valores como el respeto, la convivencia, la empatía. El razonamiento profundo, conocerse mejor. No hay bullying» (Prof. Juan Martín Viguera, supervisor de zona nº128 de la SEP en la CDMX (I.5.7.1). Cuando se va el inspector, recogemos porque se acabó el tiempo de nuestra sesión de hoy. (DI.44.4)

Esta visita resultó doblemente significativa para la compañía de ópera, ya que, al inspector, que venía en nombre de las autoridades educativas del país para conocer el proyecto, lo acompañó el equipo directivo de la Primaria. El grupo se mostró seguro y en ningún momento se sintieron nerviosos por la presencia de los adultos en el salón, sino que se dedicaron a presumir todos los avances que ya tenían sobre sus profesiones y sobre la creación de su ópera. El modo en el que se comunicaron en ambas visitas demostró la autoconfianza que se tenían, ya de manera grupal, y la autoestima desarrollada en ese momento del proyecto. El profesor Juan Martín quiso hacerles partícipes de lo impresionado que había quedado con los valores que había observado además de cómo eran capaces de pensar y reflexionar acerca del tema de la ópera. El grupo de relaciones públicas aprovechó ese momento para pedirle la dirección de mail y teléfono para extenderle la invitación para el estreno, demostrando la capacidad para desempeñar su profesión y al mismo tiempo arrancó la sonrisa de todos los presentes. En la figura 35 se muestra cómo el profesor se dirige a parte de la compañía mientras los demás se dedican a avanzar en sus respectivos trabajos sin dejar de escuchar las afirmaciones y preguntas del profesor.



Figura 35 F.III. 186. Visita del Mtro. Juan Martín Viguera supervisor de zona n°128 de la SEP en la CDMX.

El desarrollo social a partir del autoconocimiento y de la posibilidad de adueñarse de las situaciones en las que el alumno se desenvuelve no solamente se queda en el aula, sino que, como afirman Kincheloe y McLaren (2012), los alumnos pueden y deben crear una conciencia social que sea susceptible de transformar la realidad. «Education, then, does not equip people to execute specific tasks. It empowers to transform tasks where necessary, to judge when or whether such interventions are appropriate, and even to question or reject things denied incontrovertible in previous instruction» (Bowman, 2002, p. 70).

Cooperar para aprender supone la superación del aprendizaje individual en favor del colectivo y reconocer que con los compañeros se pueden llevar a buen término tareas que individualmente resultarían imposibles de realizar (Bidegáin, 1999). En la compañía de ópera infantil «La hoja del árbol» se establecieron y desarrollaron las relaciones sociales, se mejoró la autoconfianza grupal e individual y se avanzó en la adquisición de la competencia interpersonal. En las producciones de los alumnos sobre la recapitulación de lo que había supuesto el primer trimestre y sobre qué significa realizar LÓVA observamos que hacen

referencia sobre todo al aprendizaje del trabajo en equipo. Durante el primer trimestre del año el proyecto se enfocó a la consecución de la unión del grupo y la consolidación de la identidad grupal de la compañía de ópera. También mencionan la consolidación de la compañía como un grupo unido y el aprendizaje de que todos deben colaborar para que el avance colectivo se de manera grupal para la consecución de logros. Transcribimos algunos de esos aportes. La primera cita corresponde a los escritos sobre la primera etapa de LÓVA es de la (P. 11/12/17) y la segunda cita corresponde al escrito sobre ¿qué significa LÓVA para mi) y es la (P. 20/03/18):

aprendí mucho sobre como trabajar en equipo y a confiar en el otro...tener mejor educación cívica (15). Lo que más me gustó fueron los retos y aprender a trabajar en equipo, a convivir con todos, a resolver problemas, reflexionar. (14) Lo que más me impactó es como logramos los retos con el trabajo en equipo, pero si hay retos en los que hay que trabajar mucho más en equipo. (18) Trabajamos en equipo y nos divertimos juntos. (1) Aprendí que todos somos iguales, a tener confianza y a apoyarnos, a reflexionar más profundamente. (5) Me impresionó que toda la compañía se puso de acuerdo en el tema. (19)

te da la oportunidad de experimentar con tus compañeros este proyecto tan fantástico...Me enseñó que todos somos importantes en el mundo, nadie es más importante que el otro...en la ópera se necesita trabajo en equipo. (18) Aprendimos que siempre hay que respetarnos, ayudarnos, no compararnos y aprender una nueva experiencia. (13) Aprendemos cosas nuevas de otra forma...convivo con todos...son amables, respetuosos. (10) Hace que seamos más independientes, me ha ayudado a mejorar mi ortografía también ...convivimos y nos ayudamos a resolver problemas que se presentan en la compañía. Lóva para mi es educación. (14)

Con las siguientes figuras queremos mostrar el seguimiento realizado durante el desarrollo del proyecto: La primera imagen corresponde al día en que recibieron la camiseta con el logotipo que ellos mismos habían diseñado. En la figura 36 podemos ver además el diseño que toda la compañía propuso para la camiseta que los distinguiría adentro del centro educativo. El alumnado eligió que en la parte trasera de cada camiseta llevaría el nombre de pila y también la profesión que tenía en la compañía. Se tomaron más fotografías de ese día que dan cuenta de la alegría que provocó la llegada y entrega de las camisetas como seña de identidad grupal (véase anexo 8).



Figura 36 F.II.128. ¡Tenemos camisetas! Nos identifican en la «La hoja del árbol» y en la escuela.

Respecto del desarrollo social, fueron las familias quienes al finalizar el proyecto se expresaban así: «le permitió socializar con más compañeros y le inyectó el espíritu de grupo» (E.21.1). «Su experiencia con LÓVA ha sido lo mejor que le pudo pasar en su formación, lo que le ha aportado ha sido el mejor regalo de aprendizaje integral que podía haber tenido» (E.16.1). Estas opiniones vertidas en las entrevistas dan cuenta de los aprendizajes tanto a nivel individual como grupal. El día de la llegada de las camisetas, aparte de la lógica celebración por el recibimiento de la seña de identidad, pude observar que la compañía iba adquiriendo autonomía para ciertas tareas como lo era la toma de decisiones. La gestión del diseño, encargo y pago de las camisetas fue totalmente gestionada por miembros de la compañía que se ofrecieron de manera voluntaria para realizar ese trabajo. Una vez que portaban con orgullo la camiseta y después la toma de fotografías para el boletín de prensa, la compañía decidió que, al menos un día a la semana, portarían la camiseta en la escuela, además de los días relevantes para la comunidad escolar como el Encuentro Cultural que se celebra cada año, o los días en lo que la compañía se presentara ante el equipo directivo

o las familias. La participación en programas musicales grupales promueve el desarrollo de las relaciones personales además de que infiere confianza en el alumnado. Los alumnos mejoran en habilidades sociales a la par que desarrollan la identidad de grupo y el sentido de pertenencia (Moreno-García, Monteagudo-Chiner, y Cabedo-Mas, 2020).

La siguiente imagen, figura 37, es del día del estreno de la ópera. Queremos resaltar que toda la compañía permaneció sentada en el suelo en primera fila por si los compañeros intérpretes y músicos que estaban arriba del escenario necesitaban algo. Tomaron la decisión de que así fuera para facilitar también los cambios de escenografía que toda la compañía había ayudado a construir bajo la guía del equipo de escenógrafos. Este momento corresponde a la segunda escena de la ópera, en la que decidieron que debía tratarse del momento en el que los adultos eran niños otra vez y los niños se habían convertido adultos en un sueño. Como parte de la escenografía, al fondo en la pared del lado izquierdo, estaban colgados relojes con horas imposibles para que el público tuviese esa pista de que se trataba de un sueño. La decisión de que los músicos ocuparan parte del escenario fue tomada por toda la compañía ya que en los cambios de escenografía y en algunos interludios el equipo de compositores decidió que improvisaría con todos los instrumentos con los que contaban. Esto fue suficiente para que la compañía los considerara como un personaje más de la ópera. Me parece necesario recordar los beneficios de las metodologías activas frente a otro tipo de educación tradicional, dado que el alumnado participante en el proyecto estaba acostumbrado a seguir directrices sin cuestionar, discutir o reflexionar más allá de lo que se les proponía. En ese sentido, los alumnos fueron protagonistas de su propio aprendizaje y desarrollaron la creatividad a través de la toma de decisiones sobre la creación de una ópera original.



Figura 37 F.III.405. Estreno de la ópera «Mira y Recuerda» de la compañía de ópera infantil «La hoja del árbol».

Acabamos de mencionar que resulta relevante que las metodologías activas se caracterizan principalmente porque son los propios alumnos los protagonistas de su aprendizaje y el docente pasa a adoptar el rol de facilitador, proponiendo actividades individuales o grupales con las que desarrollar en el alumno la creatividad, un pensamiento reflexivo y crítico (Díaz y Serna, 2013). Este tipo de métodos, entre ellos la implementación de proyectos como LÓVA, sirven como preparación para desenvolverse en un futuro en la vida real. En el aula se aprenden estrategias de resolución de problemas, trabajo en equipo y los alumnos también aprenden a escuchar y a hablar en público. El alumnado aprende igualmente a hacer críticas constructivas por medio del pensamiento reflexivo (Moya, 2009).

La compañía de ópera infantil «La hoja del árbol» propuso que todos aquellos que quisieran hacer propuestas sobre teatros o supieran de posibles escenarios donde realizar el estreno de la ópera, eran bienvenidas. Después de escuchar algunas propuestas con las características de cada escenario, aforo y costo de alquiler, se tomó la decisión de visitar los espacios y votar

por el que más se adecuara a las necesidades de la compañía. Para ese entonces ya habían decidido que harían el preestreno en el aula de música, lugar habitual de sus reuniones, para toda la comunidad escolar. Dedicarían dos mañanas, con tres funciones cada una, para que todo el alumnado de la escuela tuviese la oportunidad de asistir a la ópera. El alumnado del ILV fue convocado al estreno de la ópera por grados. En la siguiente cita comentamos cómo se tomaron las decisiones por parte de la compañía. Quiero señalar que siempre se exponían las propuestas a modo de lluvia de ideas para después someter a votación aquellas que la mayoría aceptaba como significativas. El equipo de relaciones públicas fue también el encargado, durante los días de preestreno, de presentar a la comunidad del ILV la exposición sobre el proceso del desarrollo de LÓVA. Fue responsable igualmente de atender y contabilizar al público asistente a cada función. La asistencia a las funciones de preestreno por parte del alumnado del Vives fue voluntaria. Las funciones se programaron durante los descansos o recreos de las distintas secciones que forman el centro educativo.

Se decidió dar tres funciones para poder atender a toda la escuela. La primera para kinder y 1° y 2° de Primaria. Una función para los grupos de secundaria y una función para los grupos de 3° a 6° de Primaria. El público asistente a las funciones contabilizado por el equipo de relaciones públicas fue de 153 personas en total. (I4.6.1)

Una vez que se decidió una de las posibles sedes para el estreno, la compañía junto a su maestra tutora y yo visitamos la «Casa del Tiempo» de la Universidad Autónoma de México (UAM) como posible escenario. El equipo de producción, las RRPP y la regidora se presentaron con la directora del espacio y le explicaron el motivo de la visita. Invitaron a toda la compañía a pasar y se adueñaron inmediatamente del espacio mostrando seguridad y confianza en todas las tareas que habían pensado. Se dieron a la tarea de medir el escenario, las ventanas, analizaron las posibilidades de iluminación, las puertas y dedujeron el área del escenario. Pensaron en que la época en la que presentarían su ópera ya es de lluvias y, por lo tanto, la luz natural de la tarde para la primera función no sería como ahora la observaban.

Su comportamiento fue ejemplar y se mostraron decididos y profesionales de lo que estaban haciendo. Las observaciones de la directora de la casa del tiempo fueron que no daba crédito

de la seguridad con la que se movían y preguntaban. Sin que nadie le indicara que debía hacerlo, una de las intérpretes, fue a la oficina y preguntó el presupuesto y se enteró de los pasos para rentar el espacio. Los documentalistas de la compañía preguntaron si podrían poner la exposición final en la antesala, la directora del espacio les respondió que sí, solo que evitaran clavar nada, ya que se trata de un edificio histórico. Ellos le comentaron la importancia que tenía para la compañía esta exposición final y lo relevante que era que el público asistente a la ópera pudiese disfrutar del proceso de creación y desarrollo de la ópera. Desde la sede les comentaron que ofrecerían agua y café para el público asistente al estreno y un micrófono portátil para el discurso de apertura del estreno y la explicación de la exposición final. En la figura 38 vemos una captura de pantalla del video (véase anexo 8) que da cuenta de todo lo que preguntaron a la directora de la sede de la UAM y sus respuestas.

Tanto la maestra tutora como la docente encargada del proyecto pasaron a tener un rol de acompañantes durante esta visita ya que la compañía ya había decidido cuáles eran los puntos importantes para finalmente decidirse por esa sede. Ese día nos convertimos en meras observadoras de la construcción del aprendizaje que había logrado el grupo y cómo se estaba desarrollando para desenvolverse en la vida futura. El carácter interdisciplinar del proyecto LÓVA lo convierte en una metodología activa que se puede aplicar a otras áreas del currículum (Muntaner Guasp, Pinya Medina y Mut Amengual, 2020).



Figura 38 Captura de pantalla del V. III. 41.00:41''. Presentación ante la directora de la «Casa del Tiempo» de la UAM.

En la figura 39 podemos apreciar la soltura y el compromiso de la compañía por llevar a cabo las tareas que habían previsto. La compañía había decidido de manera grupal cuáles eran las características que debía tener el escenario en el que representarían la ópera. Querían que los músicos compositores estuvieran en el escenario como parte de la escenografía y parte del elenco de la ópera. La iluminadora quería que el escenario pudiera quedar completamente oscuro para hacer uso de las lámparas que ellos mismos habían construido. El equipo de escenógrafos se puso a imaginar cómo podrían colocar a los 3 músicos arriba del escenario y cómo integrar un escalón que hay para subir al escenario; tomaban medidas para tener claridad sobre los murales que tenía pensado diseñar. Los intérpretes caminaban arriba del escenario para imaginar la soltura con la que podrían moverse y se encargaron, junto con el departamento de maquillaje y vestuario, de preguntar dónde podrían instalar el camerino. Toda la compañía debía sacar el área del escenario como parte de su programa de

254

matemáticas y contar cuántas sillas cabían en el público para saber cuántos boletos necesitarían vender para poder pagar la renta del teatro.



Figura 39 F.III.15. Evaluando el espacio para el estreno de la ópera «Mira y recuerda».

En relación al aprendizaje significativo que facilitan las metodologías activas queremos mencionar el desarrollo que tuvo la directora de producción de la compañía infantil de ópera «La hoja del árbol». Además de dirigir las sesiones, organizar el trabajo y realizar los resúmenes de lo que iban adelantando los equipos, se dedicó a la redacción de su discurso de bienvenida que leyó el día del estreno. Aprendió a comunicarse de manera eficaz con sus compañeros, con los adultos que tenía que convocar o con los periodistas que la entrevistaron. La regidora tuvo que aprender, igualmente, a organizar a toda la compañía. Por ejemplo, ella realizó encuestas para ver qué día les convenía quedarse en la tarde y llegó a la conclusión de que el día que más gente podía era el miércoles. Organizó su tablón de anuncios donde

siempre informaba a la compañía de los logros y pendientes para publicar ahí las entrevistas en diferentes medios para que toda la compañía las tuviese siempre a la vista (I4.22.1).

En la figura 40 se muestra el momento en el que leyó su discurso, aunque es de señalar que el papel le sirvió para vencer el miedo escénico ya que se había apropiado del discurso. El inicio de cada función que tuvo la compañía estuvo marcado por el discurso de la directora de producción que también se ganó el respeto de la compañía por cómo fueron creciendo sus dotes de liderazgo a lo largo del proceso de LÓVA. Transcribimos parte del discurso de apertura de la ópera que iniciaba con una breve reseña sobre los antecedentes de LÓVA (véase anexo 8, V.III. 218. 0-1'27'')

Nosotros somos los primeros en hacerlo en América Latina, en el Vives creamos la compañía La hoja del árbol. Lo más importante ha sido la experiencia que vivimos. Nosotros hicimos todo, el libreto, la música, vestuarios, escenografía, iluminación... en fin, todo. Con el pulso y guía de Rosa Soliveres, nuestra maestra de música, y el apoyo de nuestras maestras Paty y María. En todos estos meses vivimos muchas emociones, frustraciones y alegrías, que estoy segura nos han hecho crecer. Aprendimos de música, de carpintería, de confianza, de matemáticas, de solidaridad, de arte, de electricidad y de amistad. La hemos pasado muy bien porque, como dijimos en la rueda de prensa, antes éramos hojas sueltas, pero ahora somos un árbol.



Figura 40 F.III.385. Discurso de apertura del estreno de «Mira y Recuerda» por la directora de producción de la compañía «La hoja del árbol».

Robles (2012) habla del optimismo y lo incluye en la actitud positiva, entusiasta, valiente, feliz y en la confianza en uno mismo. Aunque también considera el optimismo dentro de las «Ten soft skills attributes categorized from executive listenings» como habilidades interpersonales a desarrollar: «nice, personable, sense of humor, friendly, nurturing, empathetic, has self-control, patient, sociability, warmth, social skills» (p.455). Pero, cuando mencionamos el optimismo, además de hablar de una habilidad que genera e irradia buena voluntad y energía positiva, estamos mencionando una cualidad que ayudará a que tengamos expectativas de futuro, lo que provoca inmediatamente un impacto directo en la salud física, mental y por supuesto en el aprendizaje (Giraldez y Prince, 2017). En la figura 41 vemos la alegría del primer equipo que consiguió el diseño de una de las lámparas que iluminarían la

escena en la ópera. La consecución de este logro provocó que el resto de equipos que estaban dedicándose a la construcción de lámparas celebrara con ellas el logro. Este equipo irradió optimismo y se dedicó a ayudar a los demás en las dudas sobre la construcción de lámparas e incluso colaboraron con los equipos que tenían dificultades para construirlas.



Figura 41 F.III.85. Alegría por la construcción de la lámpara.

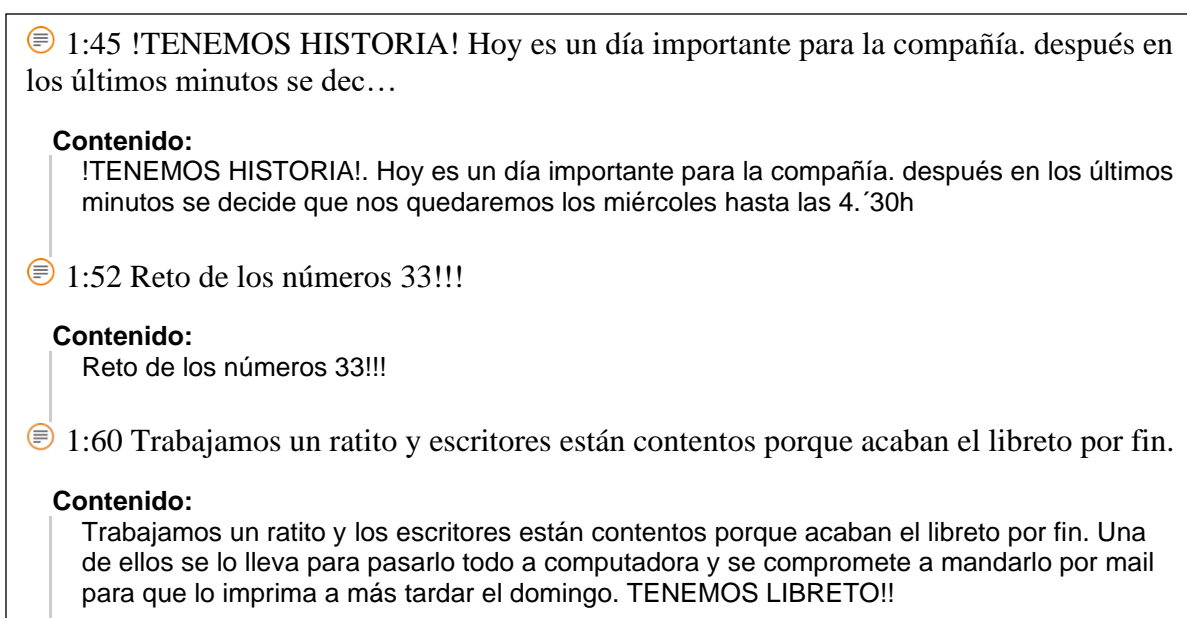
Hemos observado que todos los miembros de la compañía de ópera desarrollaron habilidades muy importantes en su desempeño como profesionales de algún trabajo, aunque es necesario reconocer igualmente que siempre hubo compañeros dispuestos a ayudar a los demás. Todos los alumnos que se quedaban en la tarde del miércoles ayudaban a aquellos grupos que veían más agobiados como, por ejemplo, al equipo que realizaba la escenografía. En algún momento todos los alumnos ayudaron, siempre bajo la guía de los tres escenógrafos, a

construir la escena que se hizo para el estreno. En el terreno de la iluminación, todos ayudaron en la construcción de las lámparas que se usarían en el escenario. En la imagen 42 podemos apreciar a la compañía dedicada plenamente a la construcción de las lámparas para la iluminación de la escena. La compañía decidió apoyar a los dos miembros del equipo de iluminación ya que necesitaban construir, al menos, 15 lámparas para conseguir el efecto de luces que pretendían. La inclusión en las aulas de experiencias que involucran el aprendizaje cooperativo posibilita de manera natural que se den las prácticas tradicionales de socialización para que el alumnado se forme con una orientación social fundada en la cooperación (Botella Nicolás y Adell Valero, 2016). En este momento del proyecto ya fue muy notorio la consecución del trabajo colaborativo y de cooperación (Joy, 2002).



Figura 42 F.III.97. Toda la compañía de ópera infantil construye lámparas.

El desarrollo de habilidades para la consecución del propio bienestar, como lo es el optimismo, cobra importancia en la escuela Primaria (Seligman, 2014). Durante el desarrollo del proyecto LÓVA hubo muchas alegrías y retos conseguidos a lo largo del curso escolar que la compañía siempre celebraba como un gran logro grupal, pero también se celebraban de la misma manera aquellos pequeños logros que cada integrante iba consiguiendo paulatinamente a lo largo del año. Cada vez que un pequeño equipo de trabajo alcanzaba una meta o cada vez que alguno de los integrantes lograba de manera individual vencer algún obstáculo, la compañía lo celebraba como suyo propio. En la siguiente captura de pantalla podemos observar algunos ejemplos de celebración por la consecución de retos que la compañía consideraba importantes. La imagen de la figura 43 corresponde con las citas que se han generado con ayuda del programa atlas.ti y se refieren en algunos documentos con los datos obtenidos. Se hace referencia a la celebración que supuso la culminación de la escritura de la historia por parte del equipo de guionistas. Fue un momento de gran optimismo en el grupo el día que llegaron a 33 en el reto de los números que tanto les costó llegar. De igual manera celebraron con gran alegría el día que los guionistas hicieron entrega del libreto que contenía hasta la letra de las canciones.



☰ 1:45 !TENEMOS HISTORIA! Hoy es un día importante para la compañía. después en los últimos minutos se dec...

Contenido:
!TENEMOS HISTORIA!. Hoy es un día importante para la compañía. después en los últimos minutos se decide que nos quedaremos los miércoles hasta las 4.´30h

☰ 1:52 Reto de los números 33!!!

Contenido:
Reto de los números 33!!!

☰ 1:60 Trabajamos un ratito y escritores están contentos porque acaban el libreto por fin.

Contenido:
Trabajamos un ratito y los escritores están contentos porque acaban el libreto por fin. Una de ellos se lo lleva para pasarlo todo a computadora y se compromete a mandarlo por mail para que lo imprima a más tardar el domingo. TENEMOS LIBRETO!!

Figura 43 Citas codificadas con el código «optimismo».

El optimismo también se refiere a la cualidad que ayuda a que afiancemos las expectativas de futuro, provocando de manera inmediata la sensación de bienestar (Giraldez y Prince, 2017; Robles, 2012; Santos Guerra, 2013; Seligman, 2014). Mencionamos ahora algunos de los logros conseguidos de manera individual y celebrados igualmente por toda la compañía. En la próxima tabla observaremos que señalamos de manera significativa el logro de las reflexiones que hizo la alumna que mencionamos anteriormente con timidez aguda y que no se atrevía a hablar frente a su propio grupo de compañeros. Ya hemos hecho referencia cómo fue desarrollando la autoconfianza y venciendo el miedo a hablar en público y con sus compañeros. También veremos que en el diario de la investigación reseñamos como logro el posicionamiento de la regidora de la compañía que anteriormente no tenía representatividad adentro del grupo. También se refirió anteriormente a la alumna con asperger y diabetes y su fortaleza para afrontar sus miedos y por último el alumno con mutismo selectivo y que tampoco contaba con representatividad en el interior del grupo. Cada uno de estos logros fue celebrado tanto de manera individual como grupal, reconociendo el avance individual de cada integrante de la compañía de ópera infantil. Todas estas observaciones fueron celebradas, sin mención, por parte de los adultos que acompañaban a la compañía de ópera en sus reuniones. Por otra parte, hay que referir aquí que fue este grupo el que decidió que cada pequeño avance individual merecía ser celebrado por toda la compañía.

Tabla 10 Citas codificadas con el código «optimismo».

1.	se lo toma muy en serio y reflexiona acerca de las fortalezas que ha adquirido en este proceso, también parece estar contenta de haber superado sus debilidades, hablar enfrente de un grupo y realiza un buen escrito.
2.	trae galletas que ella ha preparado para invitar a la compañía. De chocolate y de caramelo, todos las comen muy contentos. Calentamiento propuesto por ellos mismos que genera gran alegría y satisfacción.
3.	la primera vez entra en pánico y no quiere participar (tiene mucho miedo de caerse)llora, después se empeña en que si quiere participar y lo logra, está feliz. Al final me cuenta que como estaba apoyada encima de las piernas de uno de los alumnos le dio miedo caerse porque no la iba a aguantar, ya que es muy pequeñito y débil.
4.	Maquillaje hace pruebas con vestuario pero no funciona porque la alumna se siente muy incómoda maquillada y corre a lavarse la cara. Después el maquillista lo intenta de nuevo con la iluminadora y funciona muy bien, con lo que expresa alegría y sentirse muy bien ya que la alumna, le dijo que no le había hecho nada de daño al maquillarle los ojos. Además, a 1ª hora hoy lo que hice fue felicitarlo por haber hablado ayer enfrente de todos los padres, lo que reforzó todavía más su confianza.

Fuente: elaboración propia Atlas.ti

En este epígrafe, sobre el desarrollo de habilidades intrapersonales, nos permitimos retomar el objeto de estudio y recordar que el uso de los programas de creación de ópera en los entornos escolares puede promover la tolerancia y el entendimiento entre los participantes que poseen pensamientos divergentes. El proceso de creación de una ópera original sirve, al mismo tiempo, para integrar al alumnado en escuelas inclusivas, atender a la población internacional con diferencias culturales y hacer comunidad, creando de esta manera un fórum que comparta la expresión artística y emocional. *Creating Original Opera (COO)* obtiene alumnos con pensamientos independientes capaces de llevar a cabo sus ideas creativas y que resultan competentes para trabajar de manera colaborativa con aquellos que difieran en pensamiento logrando una comunicación eficaz, según las conclusiones a las que llegaron los estudios de Hower (1999). Además, «the arts provide experiences in divergent thinking, innovative thought, and multiple perspectives. Arts education can teach students about form, symbolic thought, and application of imagination while offering alternative ways of knowing» (Joy, 2002, p. 216).

Otra de las observaciones que merece la pena resaltar a partir del segundo trimestre, en donde ya estaba consolidada la compañía de ópera infantil «La hoja del árbol», es que, en cuanto se les planteaban retos que no se lograban resolver, ya no culpaban a uno o algún grupo de la compañía si no que todo el grupo asumía la responsabilidad. El reto de países y capitales, que consiste en que cada uno de los que conforman el círculo del alumnado nombre un país después de una palmada o una capital según se decida, fue uno de los más difíciles de conseguir para la compañía a lo largo del curso, como podemos ver en la siguiente cita extraída del diario de la investigación:

Calentamiento países y ciudades. Saben que no está bien el que ni si quiera puedan hacer una vuelta con países o capitales. Se sienten muy motivados para superar ese reto, aunque realmente no es culpa de ellos que no sean capaces de nombrarlos ya que no se estudia geografía mundial. A penas este año están empezando con los estados de la república y solo se saben los estados del norte. Pero como niños que son no aceptan perder y poco a poco van mejorando. Lo que es de valorar es que no le echan la culpa a alguien en concreto sino que saben que es el grupo entero el que no es capaz de resolver este reto. Ya no personalizan sus carencias aunque sean de nivel académico. Gran logro!!(D.I. 12/02/18)

Tal y como afirman Moreno-García, Monteagudo-Chiner y Cabedo-Mas (2020), formar parte de un proyecto que involucre actividades musicales además de facilitar las relaciones sociales y aumentar la autoconfianza en los alumnos, incrementa el sentido de pertenencia del grupo. Arguedas-Quesada (2015) comenta que esto se debe a que los integrantes del grupo se sienten relajados y empatizan con sus compañeros de grupo a través del control de emociones y la participación diaria en el proyecto, generando una sensación de bienestar y aumento de la calidad de vida.

Otro de los aprendizajes en el desarrollo del respeto fue observar como: «algunos expresan alegría porque el otro equipo consiguió resolver el reto. Otros proponen hacerlo más veces para lograrlo, pero también que aprenden cada vez que no lo logran y está bien señalar el error para mejorarlo» (DI 1/3/18). También hemos mencionado anteriormente el desarrollo que se obtuvo con el «reto de los números» y hacemos también una referencia aquí a una observación que se hizo en el informe de investigación:

Con el «reto de los números hasta el 10», aprendieron a respetar el momento de decir un número sin precipitarse y dejar hablar a los compañeros, sobre todo los que se muestran más seguros del grupo, ya que la tendencia es querer decir los números entre cuatro o cinco niños, para conseguir el reto. (I1.9.1)

En la entrevista realizada a las familias al finalizar el proyecto, nos dejaron reflexiones importantes sobre el desarrollo del respeto observado en sus hijos: «mayor consciencia de los procesos de cada quién y respeto a los tiempos que ello toma» (E5.2); «trabaja en equipo y respeta las opiniones de las demás tomándolas en cuenta, además de tomar en cuenta los sentimientos de los demás para llegar a un objetivo requerido» (E1.3); «da espacio para escuchar la opinión de los demás» (E9.3); «en conflictos con sus hermanos, en conversaciones en general y una mejor actitud hacia tareas, trabajos y temas relacionados con la escuela se le nota mejor disposición a escuchar a los demás y sus puntos de vista» (E13.3); «Observé mayor interrelación con otros compañeros distintos a los usuales...en ocasiones, hacia valoraciones sobre el esfuerzo que realizaban sus profesores» (E.21.7).

Para cerrar este epígrafe se propone la figura 44, obtenida de atlas.ti, en la que el árbol de códigos corresponde a la subcategoría de análisis sobre el desarrollo de habilidades intrapersonales. En la figura 45 podemos ver la incidencia de las citas en relación a algunos de los documentos analizados. Aparecen todas las citas registradas en el proceso de análisis de la información con código «competencias intrapersonales», primera subcategoría de análisis en el desarrollo de «habilidades para la vida» de nuestra investigación. En ella se pueden ver las citas por cada código involucrado en el desarrollo de estas competencias, como la adaptabilidad, la autoconfianza, la autonomía, la creatividad, la empatía, la escucha activa, el hablar en público, el optimismo y el respeto, con las relaciones establecidas entre cada código.



Figura 44 Citas del código de la subcategoría de análisis «competencias intrapersonales».

Fuente: elaboración propia Atlas.ti

Capítulo 3: Análisis y discusión de resultados

3.2 Análisis y discusión de resultados

	1 Diario de la...	2 Informe de L...	3 2do inform...	4 4to informe L...	6 último info L...	8 Proyecto L...	9 Mi experie...	10 La ópera ta...	11 Los niños...	12 Ópera par...	13 entrevista...
	82	18	26	30	47	9	6	6	6	6	166
ADAPTABILIDAD	9.783 6.52%	15.00 10.00%	7.50 5.00%	6.667 4.44%	8.621 5.75%	25.00 16.67%				15.00 10.00%	11.00 7.33%
AUTOCONFIANZA	22.826 15.22%	30.00 20.00%	22.50 15.00%	13.333 8.89%	31.034 20.69%	25.00 16.67%	37.50 25.00...	30.00 20.00%	37.50 25.00%	15.00 10.00%	44.00 29.33%
AUTONOMÍA	47.826 31.88%		52.50 35.00%	26.667 17.78%	41.379 27.59%	50.00 33.33%	12.50 8.33%		37.50 25.00%	30.00 20.00%	28.00 18.67%
COMPETENCIAS IN...	0										
CREATIVIDAD	9.783 6.52%		15.00 10.00%	40.00 26.67%	13.793 9.20%		37.50 25.00...		18.75 12.50%		6.00 4.00%
DESARROLLO DE H...	0										
EMPATÍA	9.783 6.52%	30.00 20.00%	15.00 10.00%	10.00 6.67%	10.345 6.90%	12.50 8.33%	12.50 8.33%		18.75 12.50%	15.00 10.00%	12.00 8.00%
ESCUCHA ACTIVA	4.348 2.90%	15.00 10.00%		3.333 2.22%	1.724 1.15%						5.00 3.33%
HABLAR EN PÚBLICO	15.217 10.14%	15.00 10.00%	15.00 10.00%	30.00 20.00%	13.793 9.20%	12.50 8.33%		30.00 20.00%	37.50 25.00%	45.00 30.00%	4.00 2.67%
OPTIMISMO	16.304 10.87%		7.50 5.00%	6.667 4.44%	13.793 9.20%	12.50 8.33%	12.50 8.33%	60.00 40.00%			12.00 8.00%
RESPECTO	14.13 9.42%	45.00 30.00%	15.00 10.00%	13.333 8.89%	15.517 10.34%	12.50 8.33%	37.50 25.00...	30.00 20.00%		30.00 20.00%	28.00 18.67%
DESARROLLO D...	0										
Totales	150.00 100 %	150.00 100 %	150.00 100 %	150.00 100 %	150.00 100 %	150.00 100 %	150.00 100 %	150.00 100 %	150.00 100 %	150.00 100 %	150.00 100 %

Figura 45 Relación de los códigos y documentos.

Fuente: elaboración propia Atlas.ti

3.2.1.2. Competencias interpersonales

Durante el análisis realizado con la ayuda del programa informático atlas.ti se codificaron un total de 238 citas referentes a la sub categoría de análisis «competencias interpersonales». Dentro del desarrollo de competencias interpersonales, durante la implementación del proyecto LÓVA, se observó el desarrollo de las siguientes habilidades: trabajo en equipo (130 citas), toma de decisiones (84), y gestión de conflictos (24). Se tomaron en cuenta todas las citas relativas al desarrollo de estas habilidades para la triangulación de datos de nuestra categoría de análisis «desarrollo de las habilidades para la vida». Son varios los autores que proponen clasificar las habilidades para la vida o *soft skills* como las capacidades que resultan de la combinación del desarrollo de competencias interpersonales y competencias sociales (Dixon, 2010), pero Schulz (2008) prefiere clasificarlas como cualidades personales, habilidades interpersonales y conocimiento o habilidades adicionales. Por otro lado, Tracey (2004) considera habilidades para la vida solamente aquellas competencias que tienen relación con las habilidades interpersonales.

Sin embargo, resulta necesario recordar ahora que en el estudio de caso que nos ocupa, la música en el proyecto LÓVA conecta además con la parte emocional. Es por ello que se trata de un excelente vehículo para el desarrollo de las habilidades emocionales, entre ellas las interpersonales, como la capacidad de reconocer y entender los sentimientos de las demás personas. Algunas de las habilidades interpersonales que pueden desarrollarse con la educación musical incluyen la cooperación y la colaboración, el sentido de pertenencia, la empatía y la escucha activa, todas ellas habilidades para la vida (Edgar, 2013; Jacobi, 2012; McClung, 2000; Pelliteri, Stern y Nakhutina, 1999). La clase de música se convierte entonces en un poderoso vehículo para la interacción social, ya que las interacciones musicales en un grupo en donde dos o más alumnos participan de la práctica musical conjunta tiende a alinearse y a disfrutar de manera grupal e individual (Cross, 2009; Huron, 2006). Los resultados de algunas investigaciones concluyen que la música posee efectos positivos como tratamiento para el desarrollo de algunos aspectos de desarrollo cognitivo, de comunicación,

de motricidad y socio emocional (Moreno-García, Monteagudo-Chiner, y Cabedo-Mas, 2020).

Por otro lado, Olivio y Kuschule (2008) proponen la necesidad de desarrollar las habilidades interpersonales que nos permitirán trabajar bien con las demás personas además de funcionar de manera competente en un equipo de trabajo. Aprender a convivir y trabajar con la diversidad nos proporciona la flexibilidad necesaria para poder formar parte de cualquier tipo de equipo además de fortalecer nuestro liderazgo compartido y nuestro compromiso (Dixon, 2012). La propuesta de Schulz (2008) para desarrollar las habilidades interpersonales consiste en incluirlas en el currículum escolar, de igual manera que se incluyen otro tipo de habilidades, tomando en cuenta que las clases se vuelven más atractivas y por lo tanto los alumnos mejoran con éxito para todos.

En nuestro estudio de caso, dos maestras fueron las encargadas de realizar un diagnóstico previo y posterior a la implementación de LÓVA acerca del desarrollo emocional de este grupo de 4º de Primaria. La primera y tutora del grupo refería que: «al inicio de curso el grupo se encontraba dividido en subgrupos altamente competitivos, que difícilmente aceptaban perder en cualquier actividad» (AT.7). Posteriormente al desarrollo del proyecto su análisis concluía: «el avance socio emocional del grupo queda de manifiesto en la responsabilidad, el compromiso y, sobre todo, en la mejora de la resolución de conflictos al mostrar empatía con los compañeros» (AT.11). La segunda y maestra de biblioteca, detalla el proceso de cómo el grupo había pasado de tener un comportamiento grupal tímido a mostrarse en su conjunto «expresivos y seguros de sí mismos. Además, los líderes naturales del grupo aprendieron a ser pacientes y tolerantes con sus compañeros» (AB.4).

En la figura 46 se muestra el árbol de conceptos a analizar, que corresponden al desarrollo de la primera categoría de análisis, con las relaciones que guardan las distintas subcategorías y códigos a analizar. Dentro de nuestra subcategoría de competencias interpersonales analizaremos las siguientes declaraciones temáticas: trabajo en equipo, gestión de conflictos y toma de decisiones.

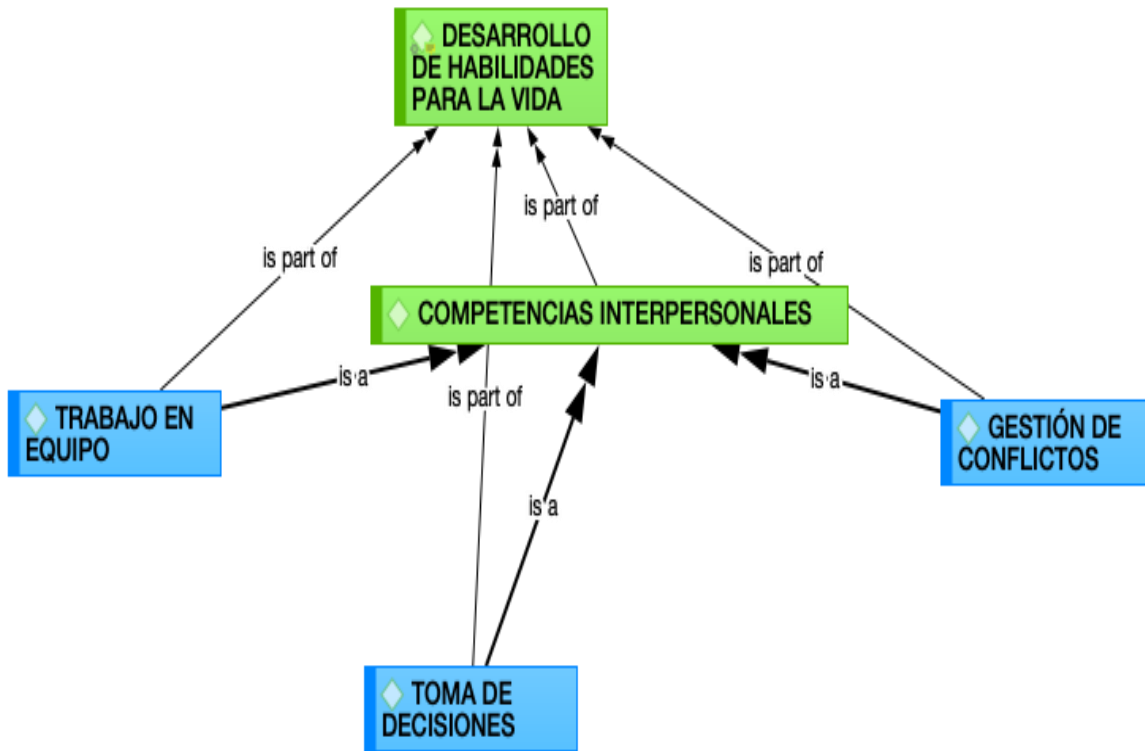


Figura 46 Subcategoría de análisis y códigos correspondientes al desarrollo de competencias interpersonales.

Fuente: elaboración propia (atlas.ti)

Durante el primer trimestre, una vez formada la compañía de ópera infantil «La hoja del árbol» y ya con el logotipo elegido, la compañía decidió que era el momento idóneo para convocar a todas sus familias a una junta y explicar en qué consiste el proyecto que estaban desarrollando. Para ello aprovecharon que tendrían a todas las familias reunidas en su clase el día de la firma de boletas del trimestre I. Para la presentación ante sus familias decidieron organizarse en equipos. Cada equipo trabajó por separado. Una vez que habían definido que un equipo presentaría a la compañía, otro expondría sobre LÓVA y, por último, un equipo de despedida invitaría a pasar a la clase de música en donde habían preparado una exposición con algunas fotos y escritos. Ahí podrían ver, además, la línea del tiempo del proyecto que estaba presente durante todas las reuniones de la compañía. La siguiente cita del diario de investigación refiere este momento:

Hubo un equipo de bienvenida, uno de presentación en donde hablaron de Lóva, el nombre de la compañía y su significado, explicaron las metáforas y los retos. El equipo de despedida invitó a los padres a visitar la exposición de fotos y escritos que se encuentra en el pasillo de la planta baja. Las familias muestran sentirse muy contentas y están enteradas de las actividades porque sus hijos hablan mucho en casa sobre el proyecto que están realizando. (DI.10.4)

En la figura 47 podemos observar al equipo de bienvenida en donde apreciamos a quienes integraron el equipo de bienvenida dirigiéndose a toda la clase. Es de señalar que en ese equipo se encontraba el alumno referido anteriormente quien no lograba comunicarse con sus compañeros y que en su etapa preescolar había sufrido mutismo selectivo. Es de señalar que fue la primera vez que se dirigió a toda la clase, familias incluidas, por lo que recibió grandes aplausos a modo de reconocimiento por parte de sus compañeros. La primera alumna en hablar fue aquella de quien anteriormente habíamos mencionado y que previamente había sido diagnosticada con asperger. De igual manera supo comunicarse con todos los que se encontraban en la clase. Podemos ver en el gesto de su maestra de grupo la alegría y orgullo que provocaron estas intervenciones delante de todas las familias (véase el video en anexo 8).



Figura 47 V.I.26. 00:19. Presentación de la compañía de ópera infantil «La hoja del árbol» del ILV a sus familias.

Esto coincide con lo que afirma Maldonado (2008) al respecto de que en el ABP se consigue un ambiente en el aula que resulta ser un espacio seguro para comunicar las experiencias y vivencias, además de un espacio de colaboración y cooperación. Se favorece la creatividad, la autonomía y la investigación, pero no debemos olvidar que lo que más se desarrolla es el trabajo en equipo. Con el ABP, además, se consigue una mayor motivación en el alumnado que resulta en un mayor grado de satisfacción durante el proceso de implementación del proyecto, logrando un aprendizaje más significativo en el alumnado participante (Martínez y Navarro, 2020). Después de la primera presentación de la compañía «La hoja del árbol» con las familias, el grupo empezó a trabajar como un gran equipo iniciando solos los ejercicios de activación que ellos mismos proponían al principio de cada clase, sin necesidad de la presencia de un adulto.

Uno de los retos, que ya hemos referido antes y que se proponen desde el principio durante la conformación de la compañía, es el reto de los números. Este consiste en decir los números de manera consecutiva, aunque sin ningún tipo de orden para hablar. El alumnado debe estar muy concentrado sobre todo en observar si alguno de sus compañeros quiere decir el número que corresponde. Lo que se pretende con este reto es que todo el grupo tome conciencia de la existencia del otro y que aprendan a intuir que los demás también quieren participar, esto es, pasar de la individualidad a la colectividad. El trabajo fundamental consiste en la observación del otro, la paciencia, el respeto para no estar participando todo el tiempo y dejar que todos participen y la tolerancia a la frustración cuando ocurre que dos personas al mismo tiempo dicen el número, porque, en ese momento, hay que reiniciar la actividad desde el número uno. En la siguiente cita del diario de investigación podemos observar que con tan solo dos meses la compañía había logrado empezar las reuniones con los ejercicios, actividades y retos de activación sin necesidad de instrucciones de la maestra:

Los niños hacen ejercicios de activación solos, mientras yo guardo la exposición que teníamos en el pasillo adentro del salón ya que hoy nos despedimos hasta después de las vacaciones navideñas. Consiguen hacer el reto de los números hasta el número 30, con lo que se sienten súper orgullosos y felices de haberlo conseguido. (DI. 15. 2)

Con esta cita damos cuenta del desarrollo de la línea temática referida a la toma de decisiones. En tan sólo dos meses de aplicación y trabajo en LÓVA, el alumnado había decidido cómo organizar la presentación a las familias del trabajo realizado y manifestaban que estaban listos para comenzar el trabajo grupal en sus reuniones matutinas, sin necesidad de que la docente les dijera qué se debía trabajar en cada una de estas sesiones. Después de los ejercicios siempre le dedicábamos un momento a la escritura de las sensaciones y emociones que les había provocado la realización de los ejercicios.

En la siguiente imagen, figura 48, se observa el día que consiguieron superar el reto de los números. Llegar al número 30 fue marcado por ellos mismos como un reto superado. En la foto podemos ver la atención, la observación, la escucha, la paciencia y el respeto para la consecución de este reto.



Figura 48 F. I. 116. Reto de los números. Atención, observación, escucha, paciencia y respeto.

Kagan (1994) describió la necesidad de incluir el aprendizaje y trabajo colaborativo en las aulas para evitar las estructuras competitivas. Él mismo proponía prácticas de socialización tradicionales basadas en la cooperación y el trabajo en equipo. El trabajo colaborativo en las aulas debe servir además para propiciar la igualdad, en donde la simetría de los roles que desempeñan los participantes en una actividad grupal cobra suma importancia. Las actividades en grupo mencionadas promueven la interacción cara a cara y nos sirven para maximizar procesos de ayuda, motivación y soporte entre el alumnado. Esto se consigue a través de la promoción de interacciones grupales, sin descuidar aquellas discusiones que se dan al interior del grupo, que se relacionan con las metas propuestas manteniendo siempre las relaciones del grupo (Díaz y Serna, 2013).

Otra de las observaciones que merece la pena resaltar en la investigación se dio a finales del curso escolar, durante el momento de los preestrenos y estreno de la ópera original «Mira y recuerda». El grupo participante en el proyecto trabajó, organizó y funcionó como si de una compañía de ópera profesional se tratara. En esos días, mi posición de docente consistió en depositar toda la confianza en los alumnos y en las capacidades de cada equipo de trabajo. Esta posición fue adoptada en función de la certeza de que lograrían el mayor de los retos del proyecto, estrenar la ópera sin necesidad de apoyo de ningún adulto. En la siguiente reflexión, realizada por la docente investigadora en el diario de investigación sobre cómo se desempeñó el grupo inmediatamente después de las funciones, refleja la consecución de ciertas habilidades grupales, como la toma de decisiones y la autonomía de la compañía, para gestionar los posibles problemas que ocurrieron durante la función. Se decidió omitir el nombre de los niños y nombrarlos por su profesión correspondiente para proteger la identidad del alumnado participante:

En esta función tuvimos más gente ya que muchos no llegaron a la primera por la lluvia torrencial. Con sala llena, empezamos (70 personas de público). La compañía se siente muy segura después del éxito obtenido en la primera función. La confianza y al mismo tiempo la felicidad y alegría se sienten en el ambiente. La función corre muy bien, ya como auténticos profesionales, cada quien está en su lugar y actúa de acuerdo a las necesidades que se requieren. Mi sentimiento es de pura felicidad y de orgullo, me siento como pavo real por ver lo que han logrado hacer estos niños, además de la obra en sí, ver sonreír a una de las compositoras, la seguridad de las relaciones públicas,

cómo se mueven los escenógrafos en el escenario con las luces apagadas, descalzos (nadie les dijo que así lo tenían que hacer), cómo solucionan los problemas los músicos, siempre pendientes de los intérpretes. La iluminadora actúa prendiendo y apagando luces como si lo hubiera hecho toda la su vida. La confianza y el cariño que todos han demostrado con el encargado de maquillar los intérpretes a la hora del maquillaje y como han respetado las decisiones de la vestuarista que apenas se unió al grupo en enero. (DI.52-53.6.1)

En el relato podemos observar la mejora en las dos primeras alumnas mencionadas, la primera con asperger y la segunda que no lograba comunicarse con sus compañeros por su timidez. La iluminadora que decidió que, en las funciones en la sala, únicamente se usarían las lámparas que habían construido entre todos y que no quería luz de sala. Toda la compañía mostró respeto y confianza adhiriéndose a esta decisión. Los escenógrafos nos sorprendieron en los cambios de escena sin iluminación y caminando descalzos para no interrumpir los interludios musicales y así no molestar al público que no percibía esos movimientos en el escenario. Y, por último, la confianza que los intérpretes depositaron en el maquillista, quien tuvo que aprender y mejorar su coordinación motriz fina para maquillar ojos y perfilar labios de las actrices, merece que sea mencionado como un logro de trabajo en equipo.

De acuerdo con Muntaner Guasp, Pinya Medina y Mut Amengual (2020) el trabajo en equipo es una de las habilidades para la vida que sirven como preparación para desenvolverse en un futuro en la vida real. En ese sentido, el aula sirve también para aprender estrategias de resolución de problemas, se aprende a escuchar y hablar en público. El ejercicio de hacer críticas constructivas a través del pensamiento reflexivo es precisamente lo que hace de este tipo de metodologías que sean aplicables a otras áreas del currículum, debido a su carácter transdisciplinar. En un principio encontramos resistencia a este tipo de trabajo pues la mayoría no poseía antecedentes de experiencias significativas en el trabajo colaborativo (Mora Jauregui, Hermosín Mojeda, 2020). A través del desarrollo de LÓVA pudimos propiciar el desarrollo de las actitudes y valores culturalmente aceptados para una inserción

plena y trascendente en la sociedad a través del trabajo colaborativo (Mora Jauregui, Hermosín Mojeda, 2020).

En una de las entrevistas previas al estreno realizada por el periódico «El Financiero», Bautista (2018) pidió entrevistar al equipo de producción. En un primer momento tomó la palabra el representante de las RRPP, después la directora de la compañía explicando que en el grupo «hoy somos más unidos. La verdad nunca imaginé hacer algo así...nuestras responsabilidades han aumentado, pero me siento muy bien. Esta tarde debo terminar el discurso de entrada» (p.1). Por último, tomó la palabra una de las intérpretes que explicó los dos trabajos que desempeñó en la compañía además de acabar diciendo «antes estábamos más separados. Ahora siento que los conozco más» (p.1). A continuación, referimos algunas de las frases con las que el periodista plasmó lo que había hablado con algunos integrantes de la compañía:

Su atención está enfocada en Mira y recuerda, la ópera que ellos mismos crearon para abordar la que consideran una de sus mayores preocupaciones: la falta de atención que reciben de los mayores. El argumento es sencillo: adultos que se convierten en niños a través de un sueño. «Para que la compañía funcione se necesitan valores como el respeto y la tolerancia», explica la tutora de LÓVA. «Los alumnos deben llegar a acuerdos para todo, desde la temática de la obra hasta el vestuario o la elección del cartel. Eso los obliga a argumentar sus opiniones para después exponerlas a sus compañeros. Si no están de acuerdo con algo, deben explicar por qué y respetar a la mayoría: es un ejercicio democrático de todos los días». (Bautista, 2018)

Una de las competencias más importantes para el desarrollo de habilidades para la vida es la toma de decisiones (OMS, 1997). En el ejercicio en la escuela como acción, para que el alumnado compare y realice pruebas antes de que se tomen las decisiones necesarias, Dixon (2010) considera necesario pasar por tres estados: la pre decisión, la decisión y la post decisión. Este proceso conlleva que los alumnos interpreten distintos fenómenos sociales a través del compromiso de tomar decisiones responsables desde la igualdad y el respeto (Puig y Morales, 2012). Ya hemos mencionado anteriormente que la compañía de ópera estableció las votaciones como mecanismo de decisión. Esta herramienta democrática sirvió para elegir tanto el nombre de la compañía como el logotipo ganador que los representaría. En el diario

de investigación se recoge el momento que supuso para todo el alumnado participante la elección del nombre de la compañía después de varias reflexiones acerca del mejor nombre:

el grupo no acepta que la mayoría elija el nombre, sino que todos estén de acuerdo, por lo que se abre un debate acerca de por qué nos representa y por qué es mejor un nombre que otro. Se acaba la sesión sin solucionar el desacuerdo de los dos integrantes que no están de acuerdo. (DI. 7.2)

En esta cita observamos que el proceso de selección del nombre de la compañía no fue fortuito o simplemente sometido a una votación en la que resultara elegido el que más votos obtuviese. Después de varias reflexiones en las que participaron todos los alumnos que conformaban la compañía llegó el momento en el que decidieron que el nombre era lo que les iba a representar durante todo el año escolar y, seguramente, los acompañaría más allá de ese curso. Después de algunos desacuerdos llegaron a una solución intermedia que proponía la fusión de los dos nombres que más gustaban. Aún así hubo dos integrantes que no estaban de acuerdo. La compañía, además de respetar el desacuerdo, decidió seguir reflexionando en voz alta para lograr convencer o que se propusiera otro nombre. Después de unas jornadas de reflexión llegaron a un acuerdo por unanimidad sobre el nombre de la compañía «La hoja del árbol».

El siguiente momento que debemos reseñar fue lo ocurrido durante la votación del logotipo. Los integrantes de la compañía encontraron irregularidades en la votación anónima y tomaron la decisión de forma unánime de invalidar esa votación y repetirla. Durante el desarrollo del proyecto, «La hoja del árbol» tuvo que tomar numerosas decisiones: de qué trataría la ópera, qué día serían los preestrenos y el estreno o cuántas funciones se presentarían. También se tomaron decisiones individuales o por equipos de profesión, con las que se confirma que la realización de este tipo de proyectos sitúa al alumno en una posición activa en cuanto a la toma de decisiones y la resolución de problemas (Intel, 2005). En la siguiente cita apreciamos el relato sobre las funciones de preestreno en el aula de música, que fue el lugar que la compañía decidió para presentar la ópera a toda la comunidad escolar:

Los intérpretes están en maquillaje y vestuario. Los escenógrafos ultiman dónde poner los recursos de escenografía que usarán en los cambios de escena. Los músicos preparan todo el instrumental necesario. Están tranquilos, saben que están listos para estrenar la ópera. Los escenógrafos, ayudados por varios compañeros, acabaron su mural (que tantas discusiones provocó...sobre todo conmigo porque les decía que no había tiempo suficiente para acabarlo...querían hacer un mural distinto para cada escena...) Al final acordamos que un solo mural para toda la ópera tras una larga discusión donde una de las escenógrafas argumentaba firmemente que sí debían de hacer aquello que habían planeado para cada escena, sus argumentos eran tan contundentes que me hacían pensar que realmente estaba discutiendo con una escenógrafa adulta. (D.I.49.5)

Para ese entonces ya era muy evidente la autonomía del alumnado, de hecho, el relato sobre la discusión con el departamento de escenografía se repitió con el de iluminación sobre si solamente se usarían las lámparas o también nos apoyaríamos con las luces del aula. Las discusiones venían porque cada equipo ya había tomado esas decisiones y las habían expuesto con toda la compañía y no estaban dispuestos a no respetar algo que habían decidido entre todos. Durante todo el curso se trabajaron retos para que el alumnado fuera partícipe de su propio aprendizaje, para investigar sobre aquello que se requiere aprender y así fomentar esa autonomía personal que contribuye al desarrollo integral del individuo (Maldonado, 2008). Estamos de acuerdo en que el ABP es una alternativa innovadora que busca el aprendizaje no solamente del alumno sino también del docente. Es aquí donde tuve que aprender también a negociar y respetar las decisiones que habían tomado los alumnos.

En la siguiente figura queremos mostrar una captura de pantalla sobre el proceso de codificación llevado a cabo con el programa informático atlas. ti que nos ha ayudado a clasificar, revisar, y seleccionar todos los datos obtenidos a lo largo de la investigación para su análisis y discusión. En la figura 49 podemos apreciar el árbol de códigos del lado izquierdo, en donde vemos las declaraciones temáticas organizadas por distintos colores según su pertenencia, sea a la primera categoría de análisis o la segunda. También podemos ver del lado derecho la asociación de las citas a distintos códigos del desarrollo de habilidades que se observaron durante el proyecto. En la parte central de la imagen se resalta la observación sobre el proceso de votación del logotipo recogido en el diario de la investigación y la asociación a distintas habilidades.

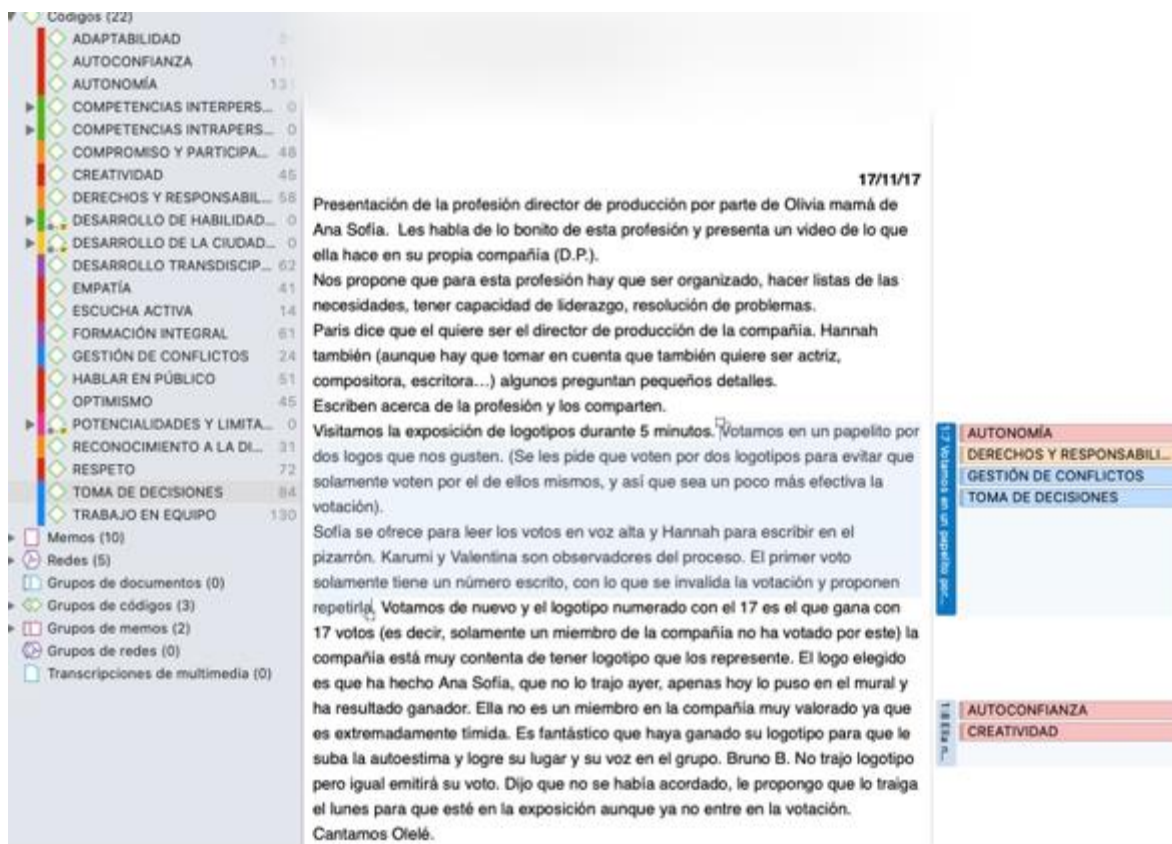


Figura 49 Captura de pantalla del proceso de codificación de datos obtenidos en la investigación con el programa informático atlas.ti.

LÓVA contempla igualmente la colaboración entre el docente y los artistas colaboradores de manera práctica. Los artistas son los encargados de presentar las distintas profesiones a los integrantes de la compañía. Esta colaboración aporta beneficios para los niños, para los docentes y los artistas (Kenny, 2020). Generalmente estas colaboraciones se dan en un contexto de respeto y reconocimiento entre profesor y artista, aunque este último es reconocido como experto y con habilidades que el docente no posee (Christophersen y Kenny, 2018). Los artistas acompañaron a los distintos equipos de profesiones de la compañía de ópera infantil durante el tiempo que duró el proyecto, resolviendo dudas y problemas específicos a los que los grupos de profesiones se enfrentaban. Contamos también con la guía de la maestra encargada quien facilitó la comunicación entre los niños y los artistas. Es de recalcar que LÓVA promovió el acercamiento a la comunidad escolar de reconocidos artistas en el país (Rodríguez-Sánchez, Odena y Cabedo-Mas, 2018). En la

figura 50 se observa una de las presentaciones de estos artistas, en este caso la profesión de escenografía e iluminación. En ella podemos observar la atención del grupo con el escenógrafo encargado de ayudarlos a conocer cuáles serían sus responsabilidades si decidían dedicarse a esa profesión dentro de la compañía. En la presentación les habló de los distintos planos de la luz, de cómo se llaman las partes de un escenario o cómo solucionar rápidamente cambios de escena cuando la acción ocurre en lugares distintos, por poner algunos ejemplos. La compañía se mostró siempre atenta y con muchas ganas de aprender e interactuar con todos los artistas que participaron en el proyecto.



Figura 50 F.I.26. Presentación de profesiones «Escenografía e iluminación».

Algunas de las impresiones que nos compartieron las familias sobre el aprendizaje de los participantes en el proyecto, recabadas en la entrevista al final del proyecto, resaltan la percepción que tenían del trabajo en equipo y de la toma de decisiones: «tomar decisiones y defenderlas, así como aceptar las consecuencias de las mismas» (E.3.6.) mejoró «su capacidad de trabajo colaborativo y capacidad de llegar a acuerdos» (E.3.16). «tuvo más herramientas para llegar a acuerdos con nosotros» (E. 3.17) «trabaja en equipo y respeta las opiniones de las demás tomándolas en cuenta, además de tomar en cuenta los sentimientos de las demás para llegar a un objetivo requerido» (E. 3.1) comentaba una familiar sobre cómo había cambiado la actitud de una alumna participante en el proyecto en sus actividades deportivas afuera de la escuela.

En la figura 51 presentamos una captura de pantalla de la entrevista que se realizó a las familias al finalizar el proyecto. En concreto, podemos observar algunas de las respuestas sobre declaraciones temáticas vistas en este epígrafe sobre la toma de decisiones y cómo se trasladó este aprendizaje a la vida en el hogar. Es importante resaltar que durante el proyecto se tuvo comunicación con las familias a través de las presentaciones en el aula. Ya hemos mencionado la presentación del proyecto por parte del grupo y debemos comentar que hubo una segunda presentación en la que los distintos equipos de profesiones les pidieron apoyo con algunos materiales e incluso si podían colaborar con ciertos enseres para el diseño de vestuario y maquillaje. En algunas de las respuestas a la pregunta 3 observamos cómo los alumnos trasladaban los aprendizajes a sus participaciones en el hogar e, incluso, tomaban decisiones al planificar actividades o ayuda en la casa. Las familias comentaron que se debía al trabajo que estábamos realizando en LÓVA y el impacto que tenía en las vidas diarias de los niños más allá de la escuela (véase anexo 5).

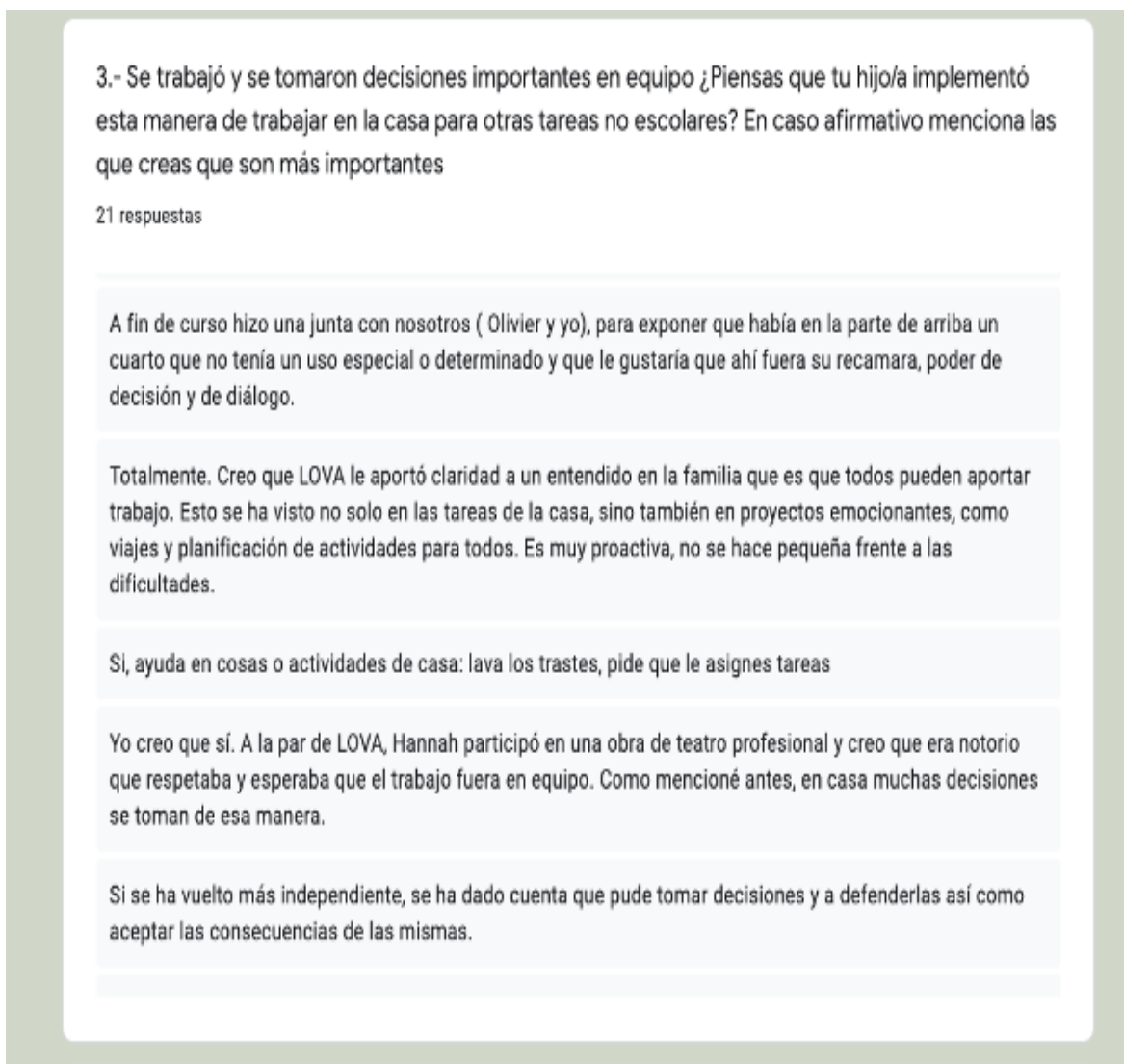


Figura 51 F. III. 409. Captura de pantalla (entrevista a las familias pregunta 3).

En cuanto a las competencias relacionadas con el desarrollo socioemocional, el ABP se encarga de que los alumnos sean capaces de desarrollar habilidades sociales relacionadas con el trabajo en grupo y la negociación, la planeación, la conducción, el monitoreo y la evaluación de las propias capacidades intelectuales, en las que se incluyen la resolución de problemas y la emisión de juicios de valor (Martí, Heydrich, Rojas y Hernández, 2010). Con LÓVA, el reforzamiento de las competencias sociales y cívicas del alumnado incluye a las

competencias interpersonales y personales, encontrando las formas de comportamiento que preparan al alumnado para participar de manera constructiva y eficaz en la vida en comunidad, especialmente en sociedades cada vez más diversas (Giraldez-Hayes, Carbó y Otárola, 2019). La escuela resulta el escenario ideal y debe aprovechar la potencialidad de la educación artística ya que posibilita la resolución de conflictos y el trabajo colaborativo al promover la convivencia con el otro (Cabedo-Mas, Nethsinghe y Forrest, 2017).

Recordemos los distintos estudios y referencias a la importancia del ABP y al valor de la educación artística, en especial la musical, para el desarrollo de las competencias básicas propuestas para el desarrollo del alumno en etapa escolar Primaria (Carabias, 2015; Muntaner Guasp, Pinya Medina y Mut Amengual, 2020; Vergara ,2017). La investigación llevada a cabo por Wöller y Ginsborg (2011) encontró como beneficios de este tipo de proyectos la exposición del alumnado a nuevas ideas y la retroalimentación recibida por parte del grupo docente.

Para todos los participantes en LÓVA, alumnos y docentes, mejoró de manera significativa la comunicación eficaz y el aprendizaje de la negociación siempre que fuera necesario. Estamos de acuerdo con el equipo de investigación de Alsina, Mallol y Alsina (2020) quienes concluyeron en su estudio sobre el ABP en educación artística que el alumnado valora la interdisciplinariedad por encima de todo y que el trabajo cooperativo destaca las fortalezas de los alumnos para construir la confianza que ayuda a superar los desafíos para aprender. El trabajo interdisciplinar resulta efectivo, además, para la inclusión del alumnado con perfil de bajo rendimiento.

Durante la implementación de LÓVA se trabajó de manera sistemática en la gestión de conflictos. Una de las actividades propuestas de manera diaria fue la recogida de las valoraciones o frustraciones a través de sus producciones y escritos sobre los retos y actividades que se realizaron. Esas bitácoras, además de documentar el proceso, nos proporcionaron información valiosa para la gestión de conflictos, la mejora en responsabilidad y su desempeño en la escuela y su vida diaria. «Cuando surge algún desacuerdo ya son ellos los que proponen votación para poder llegar a un acuerdo y después

de la votación, el razonamiento del voto para así convencer o tratar de explicar los motivos de la mayoría» (I.4.10.2).

En la figura 52 apreciamos la unión del grupo para tareas colectivas en las que se requiere de la colaboración y participación de todos. Además, se puede apreciar la realización del reto «el nudo humano», que un equipo logró resolver en tiempo récord. Es de señalar que, en esta época en la que cada vez se promueve más una sociedad individualista, este tipo de ejercicios hacen que el alumnado pueda aprender que con la unidad se logran retos, aunque puedan parecer inalcanzables. La obtención del logro conseguido en ese momento ya no es algo individual si no que se convierte en logro grupal, en este caso de toda la compañía de ópera infantil. En la siguiente cita del tercer informe de investigación se recoge la explicación de cómo funciona el reto además del logro que supuso para todo el grupo la consecución casi inmediata por parte de un equipo. El aprendizaje que les dejó este reto, comentado por ellos mismos, fue que no conseguirlo les daba la oportunidad de aprender a solucionarlo y ver el error como oportunidad de aprendizaje.

El reto consiste en dos grandes grupos, 9 y 8 alumnos: se toman al azar de la mano derecha y después de la izquierda como caiga, y el reto es deshacer ese nudo formado por todos los brazos sin soltarse de las manos y quedar en círculo... Mucha alegría por el reto conseguido. Escribimos sobre lo que hemos sentido y muchos son los que expresan alegría por que un equipo lo consiguió, aunque no sea su equipo. Otros comentan que cada vez que no logran un reto aprenden de los errores. (I3.9.3)



Figura 52 F.II.83. Reto «nudo humano».

En la próxima cita, extraída del artículo con motivo del estreno de «Mira y recuerda», Ruíz (2018) destaca que justamente fue durante el proceso de creación de la ópera original donde mayores obstáculos encontraron los participantes del proyecto y donde aprendieron a tomar acuerdos y resolver los problemas según se iban presentando.

se preparan para hablar frente a un público de adultos expectantes en la sala de conferencias...entre risas, gritos y porras liberan energía para poder presentar la ópera que han estado preparando por meses...y fue en el proceso creativo que no todo el trabajo se desarrolló como ellos hubieran querido, encontraron dificultades al proponer ideas, tuvieron desacuerdos, ahí radica la mayor problemática. Sin embargo, todos están de acuerdo en que lo verdaderamente importante que han rescatado de esta experiencia es que les ha dado muchos valores...los más importantes han sido la empatía y la igualdad. (p.1)

Por último y para cerrar este epígrafe se propone la figura 53 obtenida de atlas.ti en donde aparece el número de citas registradas en el proceso de análisis de la información. Se observan las relaciones con el código de «competencias interpersonales» que se identifica con la segunda subcategoría de análisis en el desarrollo de la categoría «habilidades para la vida». En ella se pueden apreciar las relaciones de los códigos con los documentos en los se encontraron referencias a competencias como: gestión de conflictos, toma de decisiones y trabajo en equipo con las relaciones establecidas entre cada código.

	1 Diario de la...	2 Informe de L...	3 2do inform...	4 4to informe L...	6 Último info L...	8 Proyecto L...	9 Mi experie...	10 La ópera ta...	11 Los niños...	12 Ópera par...	13 entrevista...
	82	18	25	30	47	9	5	6	6	5	155
COMPETENCIAS IN...	0										
DESARROLLO DE H...	0										
GESTIÓN DE CONFL...	7.00 10.77%		5.00 7.69%	6.50 10.00%	7.647 11.76%	21.667 33.33%			32.50 50.00%		6.132 9.43%
TOMA DE DECISION...	28.00 43.08%	28.889 44.44%	25.00 38.46%	28.00 40.00%	24.853 38.24%	21.667 33.33%	16.25 25.00...		32.50 50.00%	27.857 42.86%	11.338 16.98%
TRABAJO EN EQUIPO	30.00 46.15%	36.111 55.56%	35.00 53.85%	32.50 50.00%	32.50 50.00%	21.667 33.33%	48.75 75.00...	65.00 100 %		37.143 57.14%	47.83 73.58%
DESARROLLO D...	0										
Totales	65.00 100 %	65.00 100 %	65.00 100 %	65.00 100 %	65.00 100 %	65.00 100 %	65.00 100 %	65.00 100 %	65.00 100 %	65.00 100 %	65.00 100 %

Figura 53 Relación de códigos y documentos.

Fuente: elaboración propia Atlas.ti

3.2.2. Desarrollo de la ciudadanía democrática

Introducción

En este epígrafe se muestra el análisis e interpretación de los datos obtenidos de la segunda categoría del estudio de caso: «Desarrollo de la ciudadanía democrática» a través de la implementación del proyecto LÓVA en 4º de primaria del Instituto Luis Vives de la Ciudad de México. Los datos quedan organizados en tres subcategorías, al mismo tiempo que presentamos los resultados en torno a declaraciones temáticas con la finalidad de responder tanto a las preguntas de la investigación como al objetivo general de esta investigación mencionado en el capítulo 2. Las subcategorías empleadas fueron las siguientes: derechos y responsabilidades, compromiso y participación social y, reconocimiento a la diversidad.

A partir de la definición de Westheimer (2020) y su primer modelo de ciudadano, como el que actúa de manera responsable con su comunidad y sobre todo ayuda a los necesitados especialmente en épocas de crisis nace la primera categoría de análisis que se presenta en el apartado 3.4.2, en donde se exponen los resultados y discusión en torno a la declaración temática «derechos y responsabilidades». En nuestro estudio de caso se analizó la información referente con el reconocimiento de los derechos y responsabilidades de los niños en México, el trabajo colaborativo, la adaptabilidad para hacer frente a diversas situaciones y el cuidado, respeto y pertenencia a la comunidad escolar.

Respecto a la segunda subcategoría de análisis referida al compromiso partimos del modelo propuesto por Westheimer y Kahne (2004) en donde proponen que, un currículum diseñado principalmente para promover ciudadanos personalmente responsables pretende también desarrollar las capacidades y compromisos de una ciudadanía participativa. Estos autores insisten en que es importante llamar la atención a las diferencias entre estas visiones de ciudadanía. Los datos referidos a la participación social de alumnado en un momento crítico como fue el terremoto ocurrido el 19 de septiembre de 2017 se tomaron en cuenta para el análisis de temáticas en torno a la participación social del alumando en épocas de crisis y ayuda. En la sección 3.4.3 se exponen los resultados y discusión también de la contribución

del proyecto LÓVA para la adquisición de habilidades interpersonales como la empatía, el respeto, hablar en público y la autoconfianza grupal. Se tomaron en cuenta las citas relacionadas con el compromiso de los participantes con la compañía de ópera infantil y el trabajo que desempeñaban en ella para la producción y estreno de una ópera original como producto final del curso escolar.

El reconocimiento a la diversidad emerge como tercera subcategoría de análisis por cuanto los resultados obtenidos demuestran los testimonios de solidaridad y respeto a los compañeros y a la comunidad escolar en general. En este apartado, 3.4.3 se presentan los datos vinculados a la declaración temática: «reconocimiento a la diversidad. El concepto de educación para la ciudadanía (re)conoce y promueve la diversidad de la sociedad en todos sus niveles, desde lo local a lo global, y requiere docentes y alumnado que promuevan el diálogo inclusivo (Osler y Vincent, 2002; Osler y Starkey, 2005). También forman parte de este epígrafe todos los datos obtenidos referentes a las charlas sobre el *bullying* que se mantuvieron con los participantes en el estudio de caso, así como la aceptación y reconocimiento de la diferencia en el otro como valor único. Se entendió el concepto de diversidad como riqueza grupal y se trabajaron las guías y tópicos propuestos en el Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) por la SEP; *lo que se hacer bien y lo que me gusta de ti*, para afianzar el reconocimiento y aceptación de la diferencia en el otro.

3.2.2.1. Desarrollo de la ciudadanía democrática

Algunas investigaciones realizadas sobre la implementación de proyectos de ópera en la escuela concluyen que alentar a los niños a participar en este tipo de programas contribuye a que se involucren en las artes escénicas y en la música más allá del entorno escolar (Dullea, 2017). Investigaciones recientes (Giraldez, 2007; Cabedo y Díaz, 2015; Bautista, 2017; Ocaña, 2020) apuestan por la educación musical como clave para la formación integral del ser humano. De ahí que la ópera y los programas asociados al entorno escolar que tienen que ver con este género, proponen ampliar la oferta educativa musical con la intención de combinar diversos mundos, el canto, la orquesta, el drama, danza, los decorados, los

vestuarios, los efectos especiales o la iluminación en beneficio de la formación de nuestros alumnos (Botella, 2019).

En la figura 54 se presenta uno de los días previos al preestreno en el ILV para la comunidad escolar. En ella podemos apreciar la alegría del alumnado y la cohesión lograda como grupo. Al momento de tomar esta foto quisieron mostrar algunos de los materiales que usarían en la presentación de la ópera y que habían decidido eran imprescindibles para su foto con caras divertidas. Uno de los logros obtenidos a través del aprendizaje cooperativo durante todo el curso escolar fue precisamente esa conexión grupal, finalmente se logró consolidar a esta aula como un grupo unido para convertirse en sí mismo en una pequeña comunidad. También se muestra el disfrute en el aprendizaje con la intención de mostrar las herramientas útiles para el grupo en ese momento de ensayo general y de qué manera se encontraban involucrados en las relaciones interpersonales (Domingo Peña, 2010).



Figura 54 F.III.264. Diversión después del ensayo general. Pocos días antes del preestreno en el Instituto Luis Vives, CDMX.

Además, en este estudio de caso el acercamiento interdisciplinar que se logró con la intervención de artistas permitió a los estudiantes contar con una experiencia no solo en varias disciplinas artísticas sino también en otros aspectos propios de la producción de una

ópera como iluminación, escenografía, diseño de vestuario y maquillaje, creación de guion literario, producción y relaciones públicas (Abeles, Hafeli, Horowitz y Burton, 2002; Cheung, 2004; Rabkin, 2012).

Durante el proceso de organización y creación de una ópera original se trabajaron, de modo transversal, temáticas en torno a la conformación de una ciudadanía participativa, crítica y socialmente responsable. Se entiende que la educación para la ciudadanía en las escuelas debe enseñar a los alumnos a comportarse de manera respetuosa con los demás y sus comunidades (Westheimer, 2020). En la discusión sobre la educación para la ciudadanía, este autor propone tres modelos de buen ciudadano: el ciudadano personalmente responsable, el ciudadano participativo y el ciudadano orientado a la justicia social. Para la consecución de estos objetivos se requiere que en la escuela el alumnado aprenda a ser y convivir en una sociedad democrática, justa, libre, solidaria, diversa y tolerante (Mesa, 2019).

El proyecto LÓVA se sitúa en la búsqueda y la formación de ciudadanos personalmente responsables y, a su vez participativos. En este contexto en donde la escuela debe aprovechar la potencialidad de la educación artística dado que posibilita el trabajo colaborativo y la resolución de conflictos al promover el entendimiento intercultural y la convivencia con el otro (Cabedo-Mas, Nethsinghe y Forrest, 2017). De acuerdo con el texto *Aprendizajes Clave para la Educación Integral* (2017) de la última reforma educativa de la SEP, se espera que, al egresar de la Educación Primaria, el alumno haya desarrollado su identidad como persona, al mismo tiempo que conoce, ejerce y respeta sus derechos y obligaciones, favorece el diálogo para contribuir a la convivencia pacífica y rechaza todo tipo de discriminación y violencia. La comunidad participante en el estudio llevado a cabo por Partti y Westerlund (2013) sobre la composición musical colaborativa promovió la co-construcción de significados, identidad y pertenencia a la comunidad.

Son varios los autores que respaldan las artes para la configuración de las ciudades futuras, en donde se necesitarán ciudadanos que deben entender más que reclamar, pensar más que conocer y desenvolverse en contextos poco familiares. Los resultados inesperados que producen la innovación, la creatividad y la colaboración requieren, como respuesta a ellos de

imaginación, flexibilidad y adaptación (Taylor, 2012). Recordemos como ya se ha comentado anteriormente, que en la selección del caso se tuvo en cuenta que el grupo no había conseguido consolidarse hasta este momento y no se observaban conductas de compañerismo. En ese sentido, cobra importancia la propuesta de Rose (2009) de incluir en el currículum de la Educación Primaria a las artes escénicas como vía para la mejora en habilidades emocionales y competencias para el desarrollo de la ciudadanía. Recordemos que el objetivo principal del proyecto LÓVA consiste en el proceso de conformación de la compañía de ópera y en los aprendizajes transversales que del trabajo colaborativo se derivan. Las investigaciones de Hallam (2016) asientan que existe evidencia del impacto de los proyectos de música grupal en el comportamiento de los niños. La música colectiva fomenta la cooperación, la solidaridad, el sentido de pertenencia, las relaciones interpersonales, el aprendizaje colaborativo y la identidad del grupo.

Además, la oportunidad de trabajar con artistas de diversas disciplinas ofrece múltiples formas de explorar su creatividad (Hall, Thomson y Russell, 2007). Durante la implementación de LÓVA se atiende también el desarrollo de la identidad grupal e individual mediante juegos, retos y diversas dinámicas con el fin de lograr la unidad del grupo. A través de fomentar el trabajo en equipo hemos podido comprobar el desarrollo de habilidades como el respeto y la cooperación en la que cada estudiante asumió su responsabilidad para la consecución del reto final: el estreno de «Mira y recuerda» (Blasco y Botella, 2020).

A partir de ahora se muestra el análisis y la discusión de los resultados obtenidos sobre la categoría «Desarrollo de la ciudadanía democrática» con las siguientes subcategorías: 1.- Derechos y responsabilidades, 2.- Compromiso y participación social y 3.- Reconocimiento a la diversidad. En la figura 55 se muestra las declaraciones temáticas correspondientes a la segunda categoría de análisis y las subcategorías que emergieron a lo largo del proceso de revisión, análisis y triangulación de los datos obtenidos en nuestro estudio de caso.

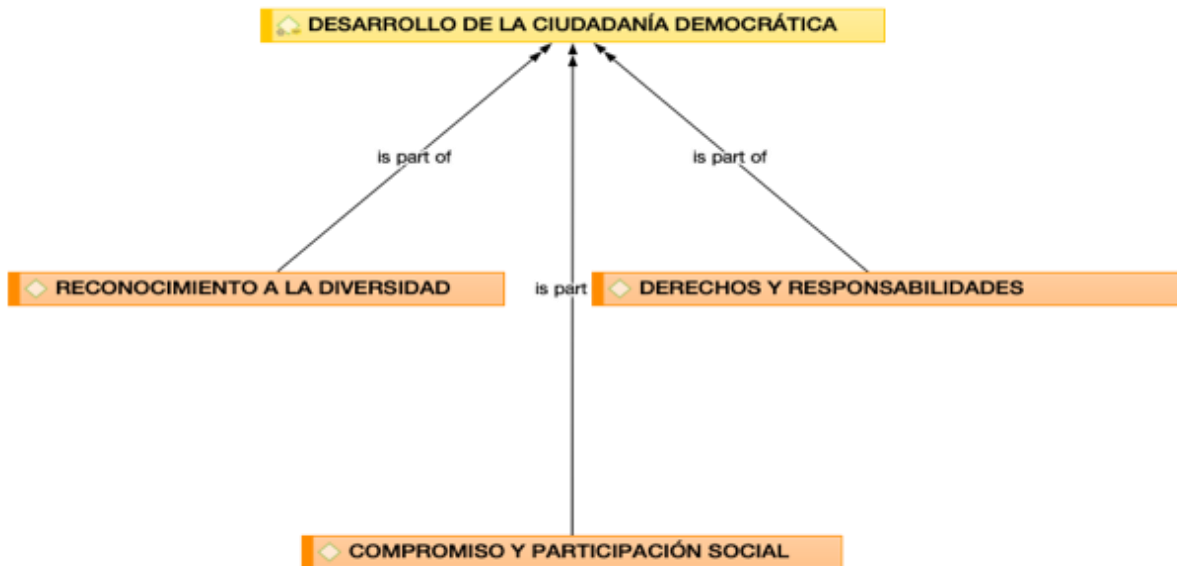


Figura 55 Categoría de análisis y subcategorías del «Desarrollo de la ciudadanía democrática».

Fuente: elaboración propia Atlas.ti

3.2.2.2. Derechos y responsabilidades

Durante el análisis con ayuda del programa informático atlas.ti se codificaron un total de 58 citas referentes al código «Derechos y responsabilidades». De acuerdo con los principios propuestos en el primer modelo por Westheimer (2020) para la educación de la ciudadanía, se describe la consecución del ciudadano personalmente responsable como el que actúa de manera responsable con la comunidad, obedece las leyes, trabaja y paga impuestos, recoge sus desechos, recicla y dona sangre y, sobre todo, ayuda a los necesitados especialmente en épocas de crisis. La idea de ciudadanía ha ido creciendo a lo largo de los años hasta encontrar diversas perspectivas teóricas que parten de los diferentes movimientos sociales y políticos. En este sentido uno de los objetivos mundiales en educación será preparar a los estudiantes para el cambio de posición hacia una ciudadanía globalizada (Ho, 2019).

Para Tonucci (2017) la escuela es el espacio idóneo para que todos los niños puedan expresar su voz propia a través de una variedad de actividades que propicien la libre expresión. En México algunos estudios sobre la participación social en las escuelas y la educación para la

democracia (Acevedo y López, 2012; Flores-Crespo y Ramírez, 2015; Nieto y Bickmore, 2016) no resultan alentadoras por la baja conciencia de la utilidad e importancia de la participación de la comunidad escolar. Una de las consecuencias directas de la baja participación es una progresiva tendencia de la comunidad escolar a distanciarse de la participación social ya que la misma comunidad escolar siente que cuando se les invita a participar no se toma en cuenta ni su opinión ni sus inquietudes (Baltazar y Saarikallio, 2017; Groarke y Hogan, 2015). Sin embargo, gran parte del alumnado mexicano está a favor de la libertad de expresión, las oportunidades y derechos de todos los grupos raciales y étnicos del país y el fomento a la igualdad de género (BID, 2011Cox, 2010).

En la figura 56 se muestra una imagen de la primera función que se ofreció en el aula de música para la comunidad escolar, en concreto para el alumnado de Secundaria. La asistencia a estas funciones era de carácter voluntario y en la imagen vemos el gran apoyo que recibió la compañía infantil de ópera «La hoja del árbol» de sus compañeros de más grandes. Esa función estuvo completamente llena y se quedaron alumnos afuera porque ya no alcanzaron lugar. Se observa el respeto de los integrantes de la compañía hacia el público asistente. Los intérpretes tomaron su lugar de presentación y comenzó el discurso de apertura (referenciado anteriormente en la figura 36). Durante ese último tramo del proyecto se muestra la siguiente cita correspondiente al último informe de investigación en la que observamos el compromiso de los integrantes de la compañía y su responsabilidad con el trabajo, misma que observamos en la imagen siguiente frente a sus compañeros.

Todos hacen su trabajo y se molestan cuando les digo que ya se les acabó el tiempo. Ya nos falta tiempo para todo y quisiéramos poder trabajar todo el día en la ópera. El clima en el trabajan los alumnos en el salón es de absoluta tranquilidad, a pesar de la presión del tiempo. Cada equipo se dedica a realizar su trabajo y están muy bien organizados. (I5.12.1)



Figura 56 F.III.297. Preestreno en el ILV, CDMX. Discurso de la directora de la compañía previo a la presentación.

Cuando preguntamos a las familias en la entrevista al finalizar LÓVA sobre el compromiso adquirido con la compañía de ópera de los participantes, nos dejaron comentarios en los que señalaban que había sido mucho mayor el compromiso adquirido del que ellos hubieran sido capaces de imaginar antes del último trimestre. Dejamos algunas de las respuestas obtenidas en la siguiente cita:

Todo el tiempo estuvo motivado con la compañía en general, pero sobre todo muy consciente y comprometido con su profesión...Al final se sintió orgulloso de él mismo al ver terminado el trabo que realizaron. (E.2.4) Ser líder es siempre una responsabilidad enorme y ella la asumió plenamente y sin miedo, con naturalidad, con firmeza, pero también sabiendo ser generosa. (E.3.4) Se comprometió con toda la seriedad a su alcance. (E.7.4) Se tomó muy en serio todo el trabajo, se responsabilizó de cosas que nunca había hecho, como mandar correos, pedir información, llamar por teléfono, buscar un teatro donde presentar la ópera. Me pareció un gran crecimiento personal para él. (E.9.4) Se dio cuenta de que dicho compromiso, en conjunto con el trabajo realizado le brindaron una gran satisfacción. (E.10.4) Estaba muy comprometida, fue hermoso verla tan comprometida con sus tareas. (E.13.4)

En estas respuestas a la pregunta 4 de la entrevista ¿qué opinas del compromiso que tu hijo/a adquirió con la compañía de ópera? Se observa la sorpresa de las familias sobre el grado de compromiso y responsabilidad que adquirieron los alumnos con sus respectivas profesiones y lugares a desempeñar en la compañía de ópera. Las familias disfrutaron el crecimiento individual y grupal del alumnado que participó en proyecto LÓVA, más allá de lo que habían imaginado durante todo el curso escolar, ese disfrute se materializó en las funciones cuando pudieron apreciar realmente el trabajo de cada uno de los alumnos en la presentación de la ópera.

Con el documento *Los Fines de la Educación en el Siglo XXI* (SEP, 2017), el gobierno de México propone con su reforma educativa conseguir que el alumnado mexicano egrese de la educación obligatoria como ciudadano participativo, libre, responsable e informado; capaz de defender y ejercer sus derechos; participativo de manera activa en la vida social, política y económica del país. Con la disposición de mejorar su entorno natural y social, motivado y con la capacidad suficiente para el desarrollo personal, laboral y familiar. Con el firme deseo de continuar aprendiendo durante el resto de su vida. Un aprendizaje que realmente profundice en la mejora del entorno, la solidaridad, la justicia global y se responsabilice de la toma de decisiones (Bugallo Rodríguez y Naya Riviero, 2018).

Otra de las observaciones que resaltamos en el diario de la investigación sobre la presente subcategoría de análisis, es cómo vivieron los integrantes de la compañía de ópera infantil «La hoja del árbol» el temblor que sucedió en la CDMX en septiembre de 2017. Este sismo agarró a toda la compañía de ópera en el aula porque ocurrió en horario escolar. La angustia vivida por el alumnado durante la evacuación y sobre todo después con la espera de que llegaran las familias a recogerlos, estuvo presente cuando se reanudaron las clases. Durante un tiempo hubo miedos relacionados con la separación de los padres cuando los alumnos se integraron de nuevo al horario normal escolar. También estaba presente el temor a quedar atrapados en la escuela ya que muchas familias no pudieron llegar inmediatamente a causa del caos que se vivía en la ciudad. Algunas familias tardaron muchas horas hasta que lograron llegar al centro educativo. Al retomar las actividades escolares, LÓVA y el aula de música

Durante las reuniones siguientes afloraron los sentimientos que se vivieron en el temblor y cómo han podido colaborar y ayudar, sobre todo, hubo expresiones de cuáles habían sido sus motivaciones para ofrecer ayuda a la sociedad (DI. 2.1 y 3). Estas circunstancias externas desestabilizaron al alumnado y acabaron por convertirse en una posibilidad de aprendizaje y de unión del grupo (Freire, 2013).

En la tabla 11 se muestran algunas de las impresiones recogidas en el diario de investigación y en el artículo que apareció en la prensa para presentar la compañía de ópera. Las citas hacen referencia al sismo y lo que sucedió en las reuniones siguientes al reiniciar las clases que quedaron suspendidas por 15 días. Después de algunas reflexiones y la lectura y análisis de la leyenda «Olelé» de la que hablaremos un poco más adelante, el alumnado asentaba en sus producciones algunas de sus motivaciones para ayudar y colaborar en los centros de acopio.

Tabla 11 Codificación con atlas.ti de los documentos que forman parte de la triangulación de datos obtenidos.

Diario de la investigación.

Decidimos que ese mural se quedará en nuestro salón hasta que estemos listos para decir que ya superamos nuestros miedos. El sismo agarró a toda la compañía de ópera en horario escolar, hay miedos relacionados con la separación de los padres, la espera de que vengan a recogerlos, el miedo de quedar atrapado...

Ópera para el recreo

Un día en el salón de música decidimos que ese sería nuestro tema. Queremos darle una lección a los adultos porque a veces no nos hacen caso y uno necesita atención para vivir. Luego yo necesito a mi papá para una tarea y él sólo está en su computadora, “trabajando”, comenta un alumno.

Diario de la investigación.

Afloraron los sentimientos que han vivido en el temblor y cómo han ayudado y cuál fue su motivación para ayudar a los demás. Escribimos acerca de esos sentimientos.

Fuente: elaboración propia Atlas.ti

En la figura 58 y 59 se muestran dos de las producciones que relacionan el cuento africano con lo que ellos vivieron en el temblor y cuáles son las motivaciones y frustraciones a las que se enfrentaron durante esta etapa. A través de la lectura, la reflexión y después la canción derivada del cuento «Olelé» llegamos a la producción por escrito de lo que sentían en ese

momento sobre los sucesos vividos. Transcribimos algunas de las motivaciones vertidas en sus escritos:

Sentí muchas cosas entre ellas trabajo en equipo, alegría, triunfo. La tristeza es un sentimiento que nos hace pensar mucho y con eso relacioné lo del terremoto del 19 de septiembre del 2017, me sentí mal días después del terremoto por los niños y niñas, adultos y mucho más por las personas que perdieron su casa, su alimento, su ropa y más. La lección que me dio fue que importa el trabajo en equipo y que no se debe jugar con los sentimientos como hicieron en la tele. Hay que tener empatía, solidaridad, tristeza y unidad. (P. 6/10/17. 13) Eso me entristece mucho porque me siento como si yo hubiera perdido algo, por eso cooperé en un centro de acopio para bebés y niños enfrente de mi casa y me dediqué a empacar toda la ropa de bebés y me gustó saber que ayudaba a las personas sin hogar. (P. 6/10/17. 12) Hablamos del cuento y también de lo que hicimos para ayudar a los que se quedaron sin casa, yo fui a dos centros de acopio pero yo quería ir a quitar los escombros pero no pude porque soy pequeño. (P. 6/10/17. 9)

6/10/7

Olelle

me dio tristeza el cuento porque se parecía a la que nosotros vivimos fue como el temblor las señoras tenían miedo no les importo si arriesgar sus vidas y iba a salvar la vida de sus familias me parece que una de las sentimientos más importantes es la empatía y solidaridad yo soy solo una niña y casi no puedo ayudar en los escombros pero si yo fuera adulta me gustaría donar dinero comida y ayudar con los escombros y sacar personas me parece muy sorprendente que la historia se parece a la vida real como las mujeres del cuento nosotros nunca deberemos de rendir.

Figura 58 P.6/10/17.19. Escrito sobre el cuento «Olelé»

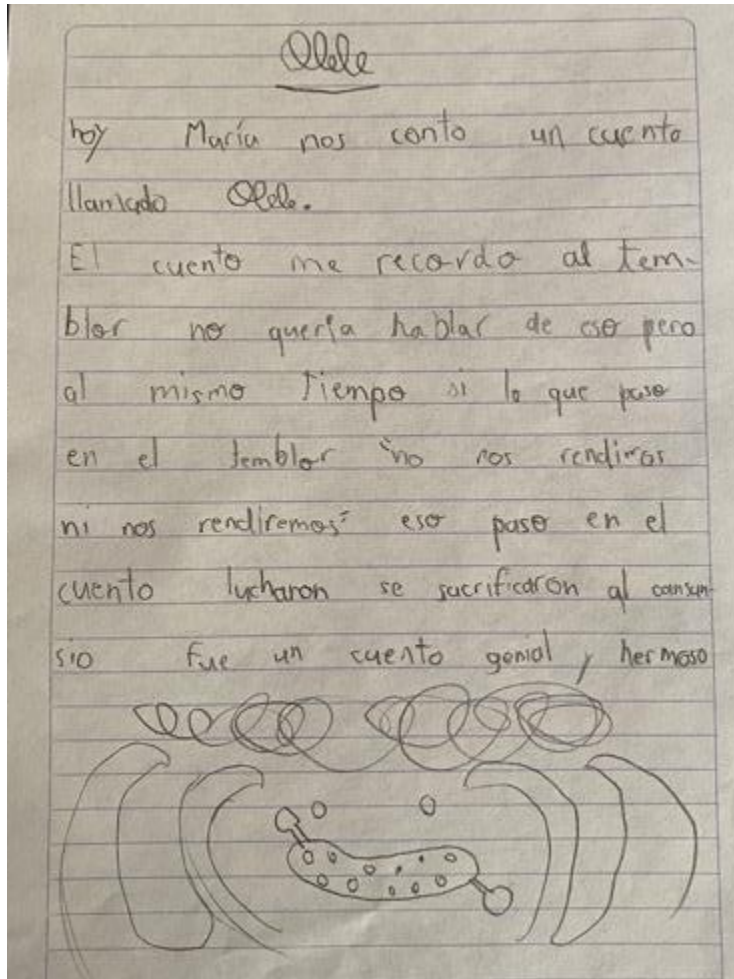


Figura 59 P.6/10/17. 5. Escrito sobre el cuento «Olelé»

Ahora nos centramos en la práctica y ejercicio de la ciudadanía y cómo esta propicia el desarrollo de actitudes y destrezas que se requieren para convertirse en un miembro activo, crítico pero responsable y reflexivo de un pueblo que pretende la organización política democrática para la comunidad (Villarini, 2010). Desde para la elección del nombre de la compañía hasta el logotipo que los representaba los integrantes de la compañía de ópera, establecieron las votaciones como forma de decisión. Los alumnos y alumnas detectaron una irregularidad en el proceso de la primera votación para la elección de su logotipo. Inmediatamente y de forma unánime se tomó la decisión de invalidar la votación y repetirla de nuevo (I2.8.2). Aunque como proponen Westheimer y Kahne (2004), las tres visiones del

298

buen ciudadano no son acumulativas, ya que los programas o proyectos que promueven ciudadanos orientados a la justicia, no promueven necesariamente responsabilidad personal o ciudadanía participativa. Estos autores también señalan que un proyecto dado pueda cumplir más de una meta, de manera que un currículum diseñado principalmente para promover ciudadanos personalmente responsables pretenda también desarrollar las capacidades y compromisos de una ciudadanía participativa. La herramienta democrática de la votación sirvió tanto para la elección del nombre de la compañía como para la decisión del logotipo, el tema sobre el que se trataría la ópera y todos los acuerdos involucrados en cómo funcionaría la historia que contarían en la ópera. La elección del cartel publicitario sobre la ópera y el diseño vectorizado del logotipo, qué tipo de escritos, fotos y demás publicaciones tendrían lugar en la última exposición pública el día del estreno, en todas y cada una de las votaciones que se hicieron durante todo el curso siempre se pedían entre ellos que se reflexionara y razonara el voto para poder conocer las opiniones de todos los integrantes (Soliveres, Parejo y Giraldez-Hayes, 2021). Como se puede ver en la figura 60 los niños encargados de las relaciones públicas explican el proceso de todo el proyecto LÓVA y cómo llegaron a la creación de la ópera que acaban de presenciar. Esta exposición se explicó de manera detallada en cada una de las funciones para que todo el público asistente conociera y pudiera apreciar todo el proceso.

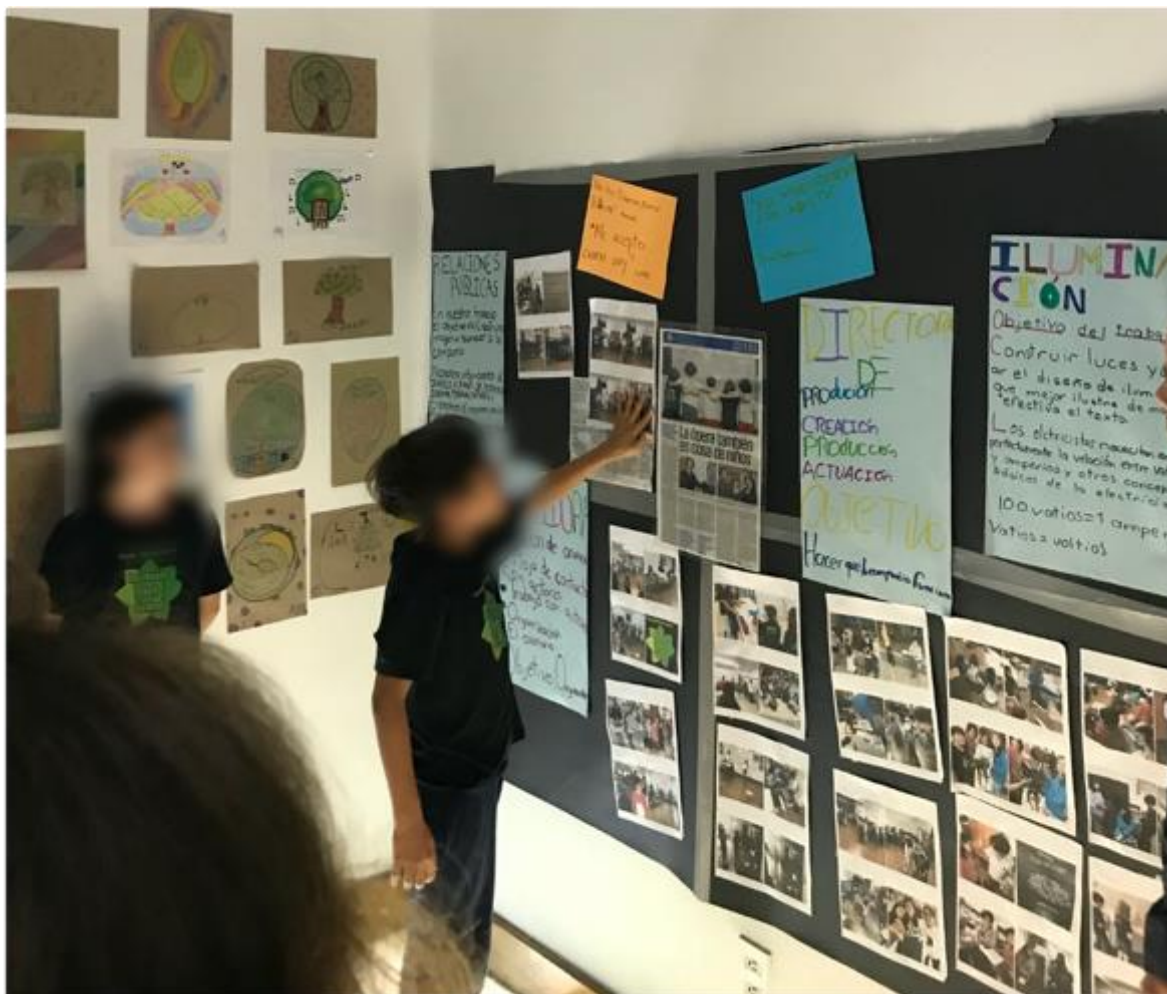


Figura 60 F.III.387. Compartimos con el público todo el proceso de creación de Mira y recuerda.

Este resultado se relaciona con la perspectiva de Elliot (2012) sobre la ciudadanía a través de las artes. La propuesta consiste en emplazar a la educación musical como mediador ideal para el desarrollo de lo que denomina ciudadanía artística. Por ciudadanía artística, se refiere a todas las maneras de práctica musical, al conjunto de formas de escucha y a todos los tipos de interacciones musicales sean formales o informales en todos los niveles tanto escolares como comunitarios.

En las entrevistas realizadas a las familias al finalizar la implementación de LÓVA, algunos de los comentarios sobre el aprendizaje de sus hijos en relación con desarrollo de la

300

ciudadanía concedora de sus derechos y responsabilidades y comprometidos con su entorno mencionamos algunos ejemplos:

Comprendió lo importante que es tomar acuerdos y dar soluciones a cualquier conflicto sin ofender, ni hacer sentir mal a nadie. (E.7.3) Ha adquirido una conciencia de pertenencia al saberse un elemento valioso de los grupos con los que interactúa, incluida la familia. Su capacidad de interrelacionarse ha mejorado. (E.14.3) Su capacidad de trabajo colaborativo y capacidad de llegar a acuerdos, delegar responsabilidades, crear alianzas y respetar la diferencia de opiniones fue algo a lo que se vio sometida durante este proceso de aprendizaje. (E.16.3) Si, se ha vuelto más independiente, se ha dado cuenta que puede tomar decisiones y defenderlas, así como aceptar las consecuencias de las mismas. (E.6.3) Expresa mejor lo que piensa (sin enojos) y de vez en cuando pone en palabra lo que siente y ya da espacio para escuchar la opinión de los demás. (E.9.3)

Estas fueron algunas de las apreciaciones vertidas sobre la pregunta número 3 de la entrevista acerca de la percepción que tenían las familias sobre si sus hijos habían trasladado la manera de trabajar a la casa en cuanto a su compromiso con el entorno y su conocimiento de derechos y obligaciones. En nuestro análisis resalta la percepción de pertenencia donde el alumnado se considera una persona valiosa en el equipo, la mejora en las relaciones interpersonales, pero sobre todo se observa especial énfasis en la capacidad del trabajo en equipo. También nos comentaban cómo se había trasladado este trabajo en equipo para las actividades familiares, desde la interacción con la familia y hasta en la atención a sus mascotas (E.19.3).

Además, la adquisición del conjunto de competencias ciudadanas consiste en conocimientos, actitudes y habilidades de carácter cognitivo, emocional y comunicativo (UNESCO, 2015). Todas ellas articuladas entre sí hacen que el ciudadano democrático esté dispuesto a actuar de manera constructiva y justa en la sociedad (Muñoz y Vergara, 2015). La escuela necesita establecer las experiencias estéticas como un verdadero horizonte frente al que se encuentra el ser humano, para poder acceder a esas experiencias, se requiere de un previo conocimiento de los códigos así como también se hace necesario que cada individuo tenga el derecho y el acceso a la gran variedad de experiencias artísticas. Por ello algunos autores concluyen que la educación artística debe ser el vehículo único y natural que posee la capacidad de poder conducir al individuo a lo largo de todo ese imaginario artístico (Conejo, 2012; Kuever, 2009; Pérez 2015). En el caso concreto de la educación musical Kivijärvi y Poutiainen (2019)

encontraron como resultados en su investigación que la importancia de involucrar en actividades musicales al alumnado arroja la colaboración en distintos niveles de participación, sentido de pertenencia en donde los valores y las creencias pueden transformarse. «As children develop and grow in culture, they uncover new ways to interact with people around them, with music serving important roles in this process» (Illari, 2016, p.24).

En la figura 61 se observa la atención y concentración en la realización de una actividad que consiste en pasar el pulso sin mediar palabra, solamente con un pequeño apretón de manos, vemos en la imagen cómo todos están atentos porque no saben cuándo les llegará a su mano el pulso en modo de apretón para pasarlo. Solamente la maestra sabe quien empieza sin que el resto de alumnos sepan hasta que les llega el apretón, en ese momento ya pueden deducir y saber de dónde venía y cuál es la dirección. En esta imagen también se observa la cohesión del grupo donde todos están agarrados de las manos. A este punto de unión se llegó después de algunas actividades grupales de conformación de compañía y unión, ya que al principio eran muy reacios al contacto físico si no se trataba de sus compañeros o compañeras preferidas.



Figura 61 F.III.87. Juntos sumamos y unidos nos mantendremos.

A partir de los resultados queremos retomar la perspectiva propuesta anteriormente sobre la ciudadanía artística en la que destacan tres puntos sobresalientes: a) no es suficiente con que la práctica musical para experiencias intrínsecamente musicales sea el objetivo prioritario de la educación musical. Se debe preparar a los alumnos para que pongan su práctica musical al servicio de la mejora en la calidad de vida y del bienestar social; b) los educadores musicales deben ayudar a los estudiantes a concebir la práctica musical como una «acción ética» para la justicia social y c) se debe tratar de inculcar en la música escolar una «ética del cuidado» tanto para la salud de las comunidades sociales como para uno mismo (Elliot, 2012). En LÓVA también se trabajó el conocimiento de derechos y responsabilidades a través de una leyenda africana llamada «Olelé», entre otras actividades, que simboliza el trabajo

colaborativo y el conocimiento de los derechos y responsabilidades de cada integrante de un poblado. Después de la lectura y análisis de la leyenda, la escritura sobre el trabajo colaborativo, detonó la siguiente reflexión:

Hemos aprendido muchas cosas y es que a nosotros se nos movió la tierra el pasado 19 de septiembre ahí donde hacemos las reuniones de la compañía de ópera, y ya después nada fue igual. Por eso, la compañía no quería dejar a nadie detrás, que no estuviera de acuerdo en nuestro nombre... los árboles no se cayeron cuando la tierra se movió debajo de nuestros pies, allí donde nos sentíamos seguros, en nuestra escuela, en nuestro salón... (I1.11.1)

Esta fue la reflexión, recogida en el diario de investigación, de la compañía de ópera cuando se les preguntó a los alumnos acerca de la elección y el porqué del nombre «La hoja del árbol». Hemos hecho referencia anteriormente sobre cómo relacionaron la leyenda africana con las experiencias que habían vivido durante el temblor y cómo ambos eventos detonaron las motivaciones para trabajar en equipo. Cada vez que alguien les preguntaba el porqué del nombre, toda la compañía respondía que la referencia era la fortaleza de los árboles el día del terremoto, estos se habían movido, pero no caído, así se sentían ellos dentro de su compañía infantil de ópera, todos unidos eran más fuertes. Recordemos que los espacios de educación musical ayudan a propagar valores culturales, construyen el mundo social en el que operan las identidades de los niños y niñas (Bennet, 2000; Walker, 2007) y generan la cohesión social necesaria para el desarrollo de la competencia ciudadana (Zambrano, 2018). «Ha adquirido una conciencia de pertenencia al saberse un elemento valioso de los grupos con los que interactúa, incluida la familia. Su capacidad de interrelacionarse ha mejorado» (E.14.3), opinaba un padre al finalizar el proyecto LÓVA. En algunas definiciones de competencia ciudadana encontramos la capacidad para participar en múltiples contextos, ámbitos sociales y laborales en los que se desempeña el individuo (Carrillo, 2013). Tal y como hemos mencionado anteriormente el gobierno de México (2017) pretendía que al egresar de la educación Primaria el alumno haya desarrollado su identidad como persona, al mismo tiempo que conoce, ejerce y respeta sus derechos y obligaciones. Favorece el diálogo para contribuir a la convivencia pacífica y rechaza todo tipo de discriminación y violencia.

En la figura 62 se muestra el día que la compañía atendió a los periodistas convocados a rueda de prensa por el equipo de relaciones públicas de la compañía «La hoja del árbol». La decisión de que toda la compañía participara en esa conferencia la tomó el equipo de producción de la compañía compuesto por dirección, regiduría y relaciones públicas. Los motivos fueron que todos tenían algo que aportar y que cada uno de ellos era especialista en el área que había colaborado para el estreno. Antes de la llegada de los periodistas al centro educativo el equipo de producción pidió a la directora de Primaria permiso para ocupar distintas mesas en donde ubicar agua, café y galletas para recibir a los invitados. Una vez que ya se encontraban todos los periodistas en el aula de música buscaron a toda la compañía para se presentaran en el aula. En un inicio se presentaron la directora de producción y regidora para explicar el motivo de la rueda de prensa y el encargado de relaciones públicas explicó el porqué del nombre y algunas características más que los distinguían. Después fue el turno de las preguntas que lo periodistas formularon a toda la compañía respecto de sus distintas profesiones. El alumnado se mostró tranquilo, responsable y participativo al responder a los cuestionamientos.



Figura 62 F.III.215. Rueda de prensa para presentar el estreno de Mira y Recuerda.

Después de la rueda de prensa y a raíz de las preguntas contestadas a los periodistas se les pidió que escribieran sobre lo que significaba LÓVA y qué tipo de aprendizaje recibían en el proyecto. En las producciones de ese día se vertieron este tipo de reflexiones acerca de la percepción que tenían sobre su propio aprendizaje: «Aprender a hablar enfrente de mis compañeros, ayudarnos, puedo comprender a los demás, aprender de los errores» (P. 20/03/18.11). «Lóva es aprendizaje, aprendí a construir focos, pero sobre todo es unión, antes no me llevaba con algunos compañeros y ahora me siento unida con todos» (P. 20/03/18.12). Con estas declaraciones por parte de un par de alumnos podemos observar cómo se llegó a la cohesión y unión del grupo que tanto había costado a lo largo de su paso anterior por el centro educativo.

Además, en la formación ciudadana también se involucra la educación de los derechos humanos para constituirse en el ejercicio de estos. En la experiencia como ser social, el estudiante se asume como propio constructor de su entorno y empieza a empoderarse en diversos ámbitos. Aquí encontramos otra de las apreciaciones de las familias al concluir LÓVA sobre la experiencia social vivida por la participante. «Se volvió muy independiente y segura de sus decisiones. Aprendió también el valor y la importancia de ser parte de un grupo y de tomar en cuenta sus decisiones para poder avanzar» (E. 3. 2).

Efectivamente en esa formación de la ciudadanía se debe perseguir la educación para la democracia y la construcción de contextos que propicien la aplicación de principios y rutinas. En la construcción del carácter del ciudadano personalmente responsable se hace especial énfasis en características como la autodisciplina, la integridad, el trabajo constante y por último la honestidad (Weistheimer, 2020). Los alumnos deben facultarse igualmente para que lleguen a ser miembros de una comunidad con vistas a participar y desempeñar papeles articulados en el espacio público (Riddle y Apple, 2019). «Se interesa en lo que pasa en la ciudad o en el país, escucha noticias y las comenta. Platica también sobre sus compañeros y cómo se sienten en la escuela» (E.7.11), «reconoce que hay responsabilidades y que debe cumplirlas» (E.8.11). En estos comentarios de las familias sobre la adquisición de

responsabilidades a través del proyecto LÓVA observamos cómo percibieron la formación, y conocimiento de derechos y responsabilidades se desarrollaron en LÓVA.

Recordemos que la directora general de la UNESCO insiste en el papel crucial de la educación y, la necesidad de una permuta fundamental en la forma en la que pensamos sobre la representación del cambio, en el desarrollo mundial que juega esta. Por tanto, la responsabilidad es de todas las organizaciones educativas, estar a la par de los retos y las aspiraciones del siglo XXI resultan ahora más que nunca necesarias para que la educación tenga el efecto perseguido de bienestar en los individuos y la futura conservación del planeta. De esta manera pensar la educación se convierte en la necesidad de promover los tipos correctos de habilidades y valores para el crecimiento sostenible e inclusivo y el disfrute de una vida pacífica (Bokova, 2015).

Hacia el final del proyecto, la reflexión en cuanto a la mejora en el reconocimiento de derechos y responsabilidades de una de las maestras colaboradoras fue la siguiente: «están siendo muy responsables tanto con el proyecto LÓVA como con sus trabajos diarios escolares y cumplen con todas sus obligaciones» (AT. 2. 2). En esta impresión observamos la sorpresa sobre la responsabilidad adquirida por el alumno tanto a nivel escolar, no solamente con su participación en el proyecto sino con todas las demás materias y obligaciones en cuanto al total de tareas. El ciudadano responsable y participativo se preocupa por ser parte de asuntos de la vida social de la comunidad en la que se desenvuelve a nivel regional y nacional para también ocuparse incluso a nivel global (Weistheimer, 2020).

Durante el desarrollo del proyecto LÓVA a lo largo de todo el curso escolar se propusieron los siguientes ámbitos para su implementación: en primer lugar, la colaboración para aprender de los demás, el respeto a sus necesidades, la empatía y el ser sensible a la hora de abordar conflictos para así facilitar la resolución de problemas de manera participativa y colaborativa. En segundo lugar, se desarrolló el pensamiento crítico, el cuestionamiento de las prácticas, normas y diversas opiniones, la reflexión sobre las acciones propias y la disposición de una opinión fundada en los diferentes temas en tanto que ciudadano responsable y activo. En tercer lugar, la autoconciencia, la reflexión sobre el papel de cada

uno en la sociedad, al mismo tiempo que la necesidad de conocer y combatir los sentimientos propios y deseos personales. Por último y, en cuarto lugar, se abordó la resolución alternativa de conflictos: idear y aplicar diferentes soluciones a los problemas de sostenibilidad para obtener soluciones equitativas que fomentan el desarrollo armónico del alumnado.

En la figura 63 se muestra un momento especial de dos de las alumnas disfrutando de la actuación de otro grupo del centro educativo el día que se celebró el Encuentro Cultural del ILV. Este encuentro en el que participa toda la comunidad escolar se celebra cada año y en esa ocasión la compañía de ópera además de cumplir con todas sus responsabilidades en la creación y presentación de la ópera, participó con una exposición sobre los distintos géneros musicales y en dos bailes en el escenario principal del Encuentro. Es de destacar que muchos de ellos quisieron participar también en el coro de la Primaria a la hora de cantar el himno del Vives, mostrando así su sentido total de pertenencia a la institución. En la imagen se observa la camaradería, la amistad y la cooperación como muestra de la unión que se generó con la compañía de ópera a través del trabajo sobre la gestión de conflictos con el desarrollo de la empatía, la sensibilidad al abordar distintas interpretaciones de algo en particular.

De acuerdo a estos resultados, esa empatía forma parte de las dimensiones que conforman la inteligencia emocional junto a la curiosidad, la vulnerabilidad, el autocontrol y la conciencia (Palmer, 2018). En esa dimensión emocional es justo en la que se desarrolla el sentido de permanencia a un mismo grupo en donde se trabajan valores como la diversidad, el respeto a las diferencias, la solidaridad para la consecución de ciudadanos responsables, pacíficos y tolerantes. La escuela es el espacio en donde ocurre la formación cívica que favorece una cultura y valores compartidos entre docentes y alumnado para todos los procesos transformadores (Hernández-Castilla, Slater y Martínez Recio, 2020).



Figura 63 F.III.37. Camaradería.

En la siguiente cita retomamos la idea de lo relevante que resulta el compromiso y la adquisición de responsabilidades observadas por uno de los periodistas que entrevistó por teléfono a algunos integrantes de la compañía para darle visibilidad nacional al estreno:

Su voz aguda revela que es un niño. Su lenguaje elaborado, lo increíble: es director de relaciones públicas. No es ningún juego, (X) se toma su trabajo con la mayor seriedad. A sus 10 años es jefe de prensa de «La hoja del árbol», una compañía de ópera que fundó en septiembre pasado con sus 19 compañeros del Instituto Luis Vives. (Bautista, 2018, p.1)

En la cita del periodista se ve la sorpresa cuando al preguntar la edad del entrevistado le contestó que estaba cursando 4º de primaria. Sobre esta apreciación se relató en el último informe de la investigación que:

Los estudiantes han desarrollado otras habilidades como hablar en público, como se puede observar en el video de la rueda de prensa (véase en el anexo 6 V.III.180), o con la visita del supervisor referenciada anteriormente. Además, el equipo de producción y relaciones públicas desarrolló un gran avance en este tipo de competencias en el último mes de trabajo, porque les tocó preparar la rueda de prensa, y todas las invitaciones a las funciones de la ópera. Por poner un ejemplo: el jefe de relaciones públicas habló por teléfono al supervisor de la zona escolar para invitarlo personalmente a la ópera y el profesor comentó con la directora de Primaria como quedó de impresionado por la soltura con la que habla el RRPP, además de que demuestra mucha seguridad y confianza con el trabajo que realiza. (I5.11. 1)

Uno de los retos en los que Bradley (2018) insiste precisamente es el que enfrentan los docentes y consiste en promover en el alumnado el desarrollo de la responsabilidad social, la preocupación por el otro, el cuidado del medio ambiente y el rechazo absoluto al racismo y heterosexismo a través de la expresión artística. Los alumnos y alumnas deben lograr ser capaces de exigir sus derechos para asumir sus propias responsabilidades al mismo tiempo que pueden vivir con otros según los valores democráticos (Escudero y Flecha, 2005). El concepto de ciudadanía global implica el autoconocimiento y la relación con la sociedad y la cultura para contribuir productivamente a la comunidad. La empatía se define ahora en el conocimiento de otras culturas y personas, a través de una formación que implique descubrimiento y concientización de eventos y situaciones en otras partes del mundo (Grant, 2018).

El reforzamiento de las competencias sociales y cívicas en el alumnado participante en LÓVA incluye habilidades personales, interpersonales y de ciudadanía; en ellas encontramos formas de comportamiento que los prepararán para participar de manera eficiente y constructiva en la vida en comunidad, especialmente en sociedades cada vez más diversas (Giraldez-Hayes, Carbó y Otárola, 2019). Conviene recordar que la meta 4 de los ODS (UNESCO, 2017) contempla que para el 2030 se debe garantizar que todos los niños y niñas adopten un estilo de vida sostenible, se promueva en ellos la igualdad de género, los derechos humanos, una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía global y la valoración de la

diversidad cultural. En definitiva, la implementación de LÓVA contribuyó decididamente al desarrollo de una conciencia social y favoreció la adquisición de responsabilidad desde lo local hacia lo global, a través de la expresión artística mediante la creación de una ópera original.

3.2.2.3. Compromiso y participación social

De la propuesta de educación para la ciudadanía global emerge la segunda subcategoría de análisis referente al «Compromiso y participación social» a partir de las 48 citas codificadas con el programa atlas.ti. Estamos de acuerdo con los principios propuestos por Westheimer y Kahne (2004) sobre un currículum diseñado principalmente para promover ciudadanos personalmente responsables que además pretenda desarrollar las capacidades y compromisos de una ciudadanía participativa, que obedece las leyes, trabaja y paga impuestos, recoge sus deshechos, recicla y dona sangre y, sobre todo ayuda a los necesitados especialmente en épocas de crisis.

En la tabla 12 se muestran algunas de las citas encontradas en los documentos del diario de la investigación, las entrevistas a las familias y el último informe de la investigación. Se observa cómo el ejercicio democrático de la votación puesto en práctica fue asumido por toda la compañía y cómo se debatía acerca de ciertos temas que no eran del agrado de todos. También se muestra cómo fue creciendo la motivación y el compromiso a lo largo del curso a medida que avanzaba el proyecto y finalmente cómo tomaron una de las decisiones más importantes sobre uno de los intérpretes. Durante el último trimestre, ya con toda la presión del trabajo de cada equipo, hubo un alumno que por cuestiones ajenas a él estuvo faltando mucho a las reuniones de la compañía, en la siguiente cita, que complementa la que aparece en la tabla, se relata cómo se llegó al compromiso y participación de este alumno:

La compañía pensó que era mejor crecer el papel de S (quien interpreta a Jackie) y que B. intercambiara su intervención y que resultara de menor presencia en el escenario. Fui yo la encargada de hablar con B. para explicarle que hemos cambiado su papel, por la necesidad de que esté presente en los ensayos, ya que es mucho diálogo el que tiene que aprender. Se defiende alegando que no siempre falta porque él quiere, pero, toma bien la decisión de la compañía y se le ve contento y sonriente

por primera vez en mucho tiempo (pienso que al final la decisión le favorece ya que se sentía muy incómodo en la actuación, por su cambio de voz, ahora tendrá un papel breve en donde interpreta al jefe de la oficina donde trabaja el papá del niño, y se siente más identificado, lee el libreto y le gusta, incluso hace sus aportaciones al desarrollo del personaje). Hace la lectura del libreto animado con su nuevo papel. (I5. 6.1)

Tabla 12 Codificación con atlas.ti de los documentos que forman parte de la triangulación de datos obtenidos.

Diario de la investigación

M. apunta en el pizarrón los votos y dice que ninguno de los dos temas son para una ópera pero que vota por el tema ganador porque le gusta el mensaje se quiere dar al mundo

Entrevista a familias.

No le gustaba mucho la idea de una "Ópera" por lo complicado y serio que aparentaba ser, sin embargo poco a poco se fue entusiasmando, y al final la motivación era excepcional al grado de poner el proyecto en el primer orden de sus prioridades.

Último informe

El 28 de mayo, a dos semanas del estreno de la ópera la compañía me informó que habían decidido que B. no debería tener un papel tan importante en la obra, por su falta de interés y el poco compromiso que demostraba faltando tanto a clase, no era justo. La compañía pensó que era mejor crecer el papel de S. (quien interpreta a Jackie) y que B. intercambiara su intervención y que resultara de menor presencia en el escenario.

Fuente: elaboración propia Atlas.ti

Con LÓVA, la compañía de ópera supo consolidarse como grupo unido para el desarrollo del compromiso con el trabajo para la producción y estreno de la ópera original. A través del proceso de creación, en el momento que se organizaron por equipos de profesión, el compromiso que adquirieron los participantes con el desempeño de su trabajo fue ejemplar, además «El clima en el trabajan los alumnos en el salón es de absoluta tranquilidad, a pesar de la presión del tiempo. Cada equipo se dedica a realizar su trabajo de manera muy organizada» (DI.47.5). Cuando más se fue acercando el estreno de la ópera más se observó que a pesar de la presión del poco tiempo que se le dedicaba a las reuniones, esa fue una de las quejas más frecuentes en el último trimestre, los diversos equipos que conformaban las profesiones trabajaban con mucha concentración, dominando el tiempo que tenían. Además,

sabían que el espacio que ocupaban se convertía en el aula de música para los demás grados del edificio de Primaria con lo que cada reunión consistía en sacar todo el material, trabajar con una planificación ejemplar y volver a guardar todo el material antes de retirarse del aula. El compromiso y la participación de cada alumno creció especialmente en esos momentos en los que se requería de la total responsabilidad tanto de manera individual como grupal.

Cuando Elliot (2012) comenta que la educación musical es mucho más que enseñar a improvisar, dirigir, componer, grabar, tocar un instrumento, saber leer partituras, propone que hay dos maneras de entender una educación musical integral. La manera tradicional de la clase de música es a través del aprendizaje de valores culturales a través de ciertas piezas musicales. Otra forma es guiando de manera propositiva la consecución de una transformación individual de los alumnos en sus comunidades. «Expanding our vision of musical means and ends and heightening our students' understandings of why, what, and how to implement the powers of music and music education as/for artistic citizenship» (p.25). Ya hemos hecho referencia anteriormente a las producciones del alumnado en donde encontramos este tipo de reflexiones cuando se les propuso escribir sobre el significado de LÓVA para ellos: «aprendo a llevarme bien con mi grupo aunque no sean mis amigos, y a no enojarme si no me toca algo o si no me eligen en algo» (P. 20/03/18.9). En esta declaración encontramos además el crecimiento y madurez adquirida a lo largo del proyecto ya que este alumno reconocía que antes no aceptaba la derrota, o no ser elegido como el mejor en algo. A lo largo de todo el curso aprendió a compartir el liderazgo y la responsabilidad que implicaba trabajar en equipo y que no se premiara de manera individual, sino que los pequeños logros eran grupales.

En la figura 64 se muestra una imagen correspondiente a la segunda escena de la ópera «Mira y recuerda». Hemos comentado anteriormente que en esta escena se quiso plasmar lo que los niños sentían sobre la falta de atención de los adultos responsables de su bienestar. En el momento de construir la historia y la escritura del posterior libreto siempre tuvieron presente que uno de los motivos principales de esta falta de atención era la cantidad de horas que los adultos deben dedicar al trabajo. Por ello quisieron dedicar de esta manera una escena

completa de la ópera en la que dormidos tenían un sueño en el que intercambiaban papeles los dos niños y los dos adultos en el escenario. La intención era que los adultos volvieran a ver el mundo como ellos lo ven y que ellos mismos percibieran la adultez con la responsabilidad que implica el trabajo continuo sin tiempo para disfrutar y permitirse jugar o relajarse. A continuación, se transcribe una de las canciones que cantaron los adultos (vuelto niños en el sueño) cuando salen al recreo en la escuela:

Canción de Jackie y Ramiro

Hoy es un día muy genial
Podemos jugar y brincar de más
Empezaba a olvidar
Lo difícil que era mi trabajo
Me nublabla la memoria
¡pero no tengo trabajo!
Parece que no va a terminar
Jugaremos hasta el fin
Yo no quiero trabajar
Y nos podemos divertir
¡diversión sin final!

Ring ring ring
El recreo terminó
Que poco duró.
No queremos estudiar
No queremos estudiar
¡y menos trabajar!
La adrenalina que se siente
Al estar en el columpio
Se percibe en el ambiente
Que la diversión está presente
(Fragmento del libreto pp.5 y 6)

En esta canción compuesta especialmente para remarcar la manera de ver la vida de los niños, al menos durante su estancia en la escuela y, en especial en el recreo, quiso refrendar el punto de vista que tienen respecto a lo poco que los adultos disfrutaban la vida desde su particular prisma.



Figura 64 F.III.419. Función de estreno de la ópera, segunda escena.

Por otro lado, la construcción de la ciudadanía enfatiza que las personas no son seres individuales aislados sino que ser ciudadano consiste en el desarrollo y la necesidad de unir a las personas que compartan compromisos y los mismos valores de tal manera que sus comunidades se beneficien (Schechner, 2006). Los alumnos que conformaban el equipo de producción y relaciones públicas de la compañía investigaron sobre los posibles teatros en donde podrían realizar el estreno para el público en general y propusieron que toda la compañía visitase las sedes. Anteriormente hemos hecho referencia a esta visita y a la sorpresa que causó la compañía mostrando con soltura, el compromiso que tenían con sus profesiones y dirigiéndose a la directora de la sede, cada equipo tomando anotaciones con toda la responsabilidad que significaba para su papel en la compañía (véase figura 34 y 35).

Retomando el evento del temblor del 19 de septiembre de 2017 que interrumpió la rutina de las reuniones de la compañía de ópera se obtuvieron muchas reflexiones por parte del alumnado participante en el proyecto LÓVA, exponemos algunas más referentes a el compromiso y participación social del alumnado que conformó la compañía de ópera: «Lo que hicimos para ayudar en el temblor..., yo fui a dos centros de acopio, aunque yo hubiera querido ayudar a quitar escombros, pero no pude porque soy pequeño» (P. 6/10/17.9), comentaba un alumno que pensó que no lo dejaron ayudar lo suficiente. Otra de las reflexiones sobre lo vivido y el trabajo en equipo:

La tristeza es un sentimiento que nos hace pensar mucho y con eso relacioné lo del terremoto del 19 de septiembre, me sentí mal días después del sismo por los niños y niñas, adultos, adultas y muchas más personas que perdieron su casa, su alimento, su ropa y más. Lo que aprendí es que importa el trabajo en equipo e importa no jugar con los sentimientos de los demás...importa la empatía, la solidaridad, la tristeza y la UNIDAD. (P. 6/10/17.13).

En el escrito acerca del sismo y los días siguientes observamos que los niños y niñas muestran gran solidaridad y quieren ayudar a las personas que han perdido la casa, mascotas o seres queridos. Muchos participaron ayudando a llevar ropa, juguetes, medicamentos a los campamentos de acopio y sintieron que aportaron su granito de arena para que algunos niños, niñas y adultos se sientan mejor (II.7.2). El sentimiento y compromiso del alumnado también queda plasmado en la siguiente cita que se relaciona directamente con el trabajo en la compañía y el reto de hacer y estrenar una ópera original desde cero sin ayuda de adultos: «valor... y pensé... tenemos que ir adelante y no nos rendiremos, podemos hacerlo en equipo, no nos vamos a rendir» (P. 6/10/17.15). A la luz de los resultados obtenidos pensamos que cooperar para aprender supone la superación del aprendizaje individual en favor del colectivo y reconocer que con los compañeros se puede llevar a buen término tareas que individualmente resultarían imposibles de realizar (Cangro, 2015).

En la figura 65 se muestra la primera escena durante el preestreno en el aula de música del ILV para la comunidad escolar. Sobre esta función se recogen las siguientes apreciaciones en el último informe de investigación:

Durante el tiempo de descanso entre funciones la compañía completa se sienta en círculo en el patio y juega a un juego de ronda con las manos. Es necesario recordarlo ahora, porque el grupo estaba muy distante y dividido al inicio del curso, lo que supone un gran logro de unión. Verlos jugar a todos juntos en su tiempo de descanso es sorprendente para todas las docentes. Les damos un chocolate para que recuperen fuerzas ya que nos falta la última función todavía con alumnos de 3° a 6° de primaria que, según ellos, será la más difícil ya que sus compañeros de 5° los han estado molestando todo el año por ser los elegidos para el proyecto. Aprovecho este comentario para que reflexionemos sobre las envidias, las causas y sus consecuencias. Después de nuestra pequeña conversación quedan muy motivados y vamos por la siguiente función. Mismo ritual ya aprendido de preparación, aunque ya mucho más tranquilos, sabedores de que todo fluye y sale bien. Se toma la decisión de dejar el mural grande todo el tiempo en escena para reducir tiempo entre actos, decisión muy acertada, ya que funciona muy bien. Esta vez el público son 50 personas. La ópera corre muy bien, ya los escenógrafos han aprendido a hacer los cambios rápido y en silencio, los músicos tienen más claro que hacer en sus improvisaciones. I, intérprete, está más tranquilo y se escucha mejor. S. y P, intérpretes, también. H, se siente como pez en el agua arriba del escenario. Es una buena función que nos deja buenas sensaciones para el estreno de mañana. (I5.22.1)

En la primera escena de la ópera se pretendía mostrar cómo los niños reclamaban atención a sus respectivas familias durante la noche de fin de año, pero los adultos estaban ocupados con proyectos de última hora que se les habían pedido en sus respectivos trabajos. El alumnado quiso reflejar la falta de compromiso por parte de los adultos con ellos a la vez que querían mostrar que entendían que la responsabilidad de su trabajo era muy importante.



Figura 65 F.III.332. Preestreno de Mira y Recuerda. Primera escena.

El desarrollo del compromiso y participación social a partir del autoconocimiento y de la posibilidad de adueñarse de las situaciones en las que el estudiante se desenvuelve, no solamente se queda en el aula, sino que, como afirman Kincheloe y McLaren (2005), los niños y niñas pueden y deben crear una conciencia social que sea susceptible de transformar la realidad. A partir del mes de febrero, la compañía de ópera ya consolidada como grupo unido demostraba su compromiso con el trabajo de manera autónoma, «han empezado sus ejercicios de activación en las sesiones de reunión sin guía y sin la necesidad de la presencia de adultos. Podemos inferir de ello el grado de compromiso grupal con el trabajo que hace la compañía» (I5. 9. 1). Anteriormente comentamos esta referencia a la autonomía que fue adquiriendo el grupo a lo largo del proyecto y queremos relacionar estos resultados también con el compromiso que fue adquiriendo el alumnado con las reuniones de la compañía. Desde el segundo trimestre no necesitaron las indicaciones de ningún adulto para el comienzo de sus clases, su rutina fue siempre con ejercicios de activación que fueron intercambiando según diversas propuestas y después con una asamblea para decidir el trabajo de cada día. La

educación por sí sola no dota de herramientas a las personas para ejecutar tareas específicas, pero puede empoderarlas para transformarlas, para juzgar cuándo y si son apropiadas, e incluso para rechazar cosas que han sido negadas de forma irrefutable (Bowman, 2002).

En la figura 66 se puede observar cómo los alumnos están ejerciendo de manera organizada una votación. En esta ocasión se trataba de elegir el logotipo que representaría a la compañía de ópera de manera gráfica. Todos los logotipos propuestos por la compañía se numeraron y expusieron durante una semana en el aula. Cada alumno votó por dos números de los logotipos que más le gustaban en un papelito doblado y depositado encima de la mesa. Al momento de realizar el escrutinio de votos, organizado de manera voluntaria por las alumnas que vemos en la foto, se dieron cuenta de que había un papel que solamente tenía un número con lo que decidieron repetir la votación de nuevo, invalidando la primera.



Figura 66 F.I.71. Votaciones para la toma de decisiones.

Respecto de los derechos de la infancia, Tonucci (2015) comenta la democracia solo se aprende a través del ejercicio de la libertad. De acuerdo con este principio se desarrolló el valor de la responsabilidad social haciendo partícipes al alumnado y conscientes de que son personas con derechos y responsabilidades. En la compañía de ópera infantil «La hoja del árbol» se establecieron y desarrollaron las relaciones sociales, se mejoró la autoconfianza grupal e individual y se avanzó en la adquisición de la competencia interpersonal. En las producciones del alumnado encontramos esta reflexión sobre el aprendizaje en LÓVA:

Me enseñó que todos somos importantes, en el mundo nadie es más importante que el otro, que en lóva y en el mundo todos somos importantes...trabajo en equipo... a reconocer a los demás, no importa cuan grande o pequeños seamos...oportunidad de conocer lo grande que podemos ser en lo que hacemos. (P. 20/03/18. 18)

Recordemos que en este trabajo se extiende el concepto de trabajo colaborativo a cualquier tarea que requiera la participación y el compromiso de dos alumnos como mínimo. De igual manera, por desarrollo social entendemos la mejora en el conjunto de habilidades que se suceden en el comportamiento grupal y en las interacciones con el otro (Baker y Harvey, 2014). A través del tipo de educación de respuestas, Freire (2008) nos propone que de manera creativa se estimule el asombro para resolver problemas, además será en donde el sujeto sea capaz de reconocerse como tal para cambiar el mundo y al mismo tiempo autotransformarse. «Cuando surge algún desacuerdo, ya son ellos los que proponen la votación para poder llegar a un acuerdo, y después de la votación el razonamiento del voto para así convencer, o tratar de explicar los motivos a la mayoría» (I3.3.1).

La investigación nos permitió comprobar cómo los alumnos y alumnas participantes en el proyecto LÓVA desarrollaron las cuatro habilidades emocionales comprendidas en el desarrollo social e interpersonal con una notable mejora en su autoconfianza y autoestima. Se logró empoderar a los miembros de la compañía de ópera infantil infiriéndoles seguridad en sí mismos. El gran logro respecto de la relación interpersonal consistió en que los estudiantes se articularan como un grupo unido y con un fuerte sentimiento de pertenencia a la institución. De acuerdo con McLaren (1984) el conocimiento se propone como construcción social a través de la interacción con otros. Para ello, las acciones pedagógicas

se encaminan a formar la conciencia del alumno para que pueda construir su propia identidad cultural o social. La compañía de ópera supo consolidarse como un único grupo con un mismo objetivo: el estreno de la ópera.

El compromiso ahora ya es total y los logros son de todos los miembros, el individualismo quedó atrás cuando se trata de celebrar alguna buena noticia de la compañía. Podemos poner el ejemplo del día que resolvimos toda la historia. (I4.19.1) Son muchos los que proponen ideas y cómo debe ser el desenlace. Decidieron que se juntarán las ideas para organizar toda la 3ª escena con el final incluido, en medio del caos y ruido que se escucha en la escuela, por los ensayos del Encuentro Cultural, demostrando mucha tolerancia y compromiso con nuestro trabajo y la comunidad en general. (I4.19.2)

Baste recordar que existen muchos proyectos que han demostrado el potencial de la educación musical para el desarrollo de la ciudadanía artística en las escuelas y sus comunidades. En el desarrollo del proyecto LÓVA y las categorías emergentes en la investigación sobre la promoción de la ciudadanía observamos que resulta necesario pensar y revisar las dimensiones que puede alcanzar la educación musical para la mejora de la vida y el bienestar del alumnado (Elliot, 2012). En efecto, la música y la educación musical se convierten en el vehículo ideal para el desarrollo de una ciudadanía artística. Como ya sabemos la música tiene mucho que aportar al mundo y vale la pena el esfuerzo. La educación musical puede aportar al servicio social de la negociación, la justicia y como pudimos observar durante el desarrollo del proyecto, la transformación de un grupo de alumnos a través de la creación de una ópera original, en donde crecieron en muchos aspectos.

En la figura 67 se presenta la imagen en la que recogieron las producciones de los alumnos que fueron seleccionadas para la exposición que tendría lugar el día del estreno de la ópera. Ya hemos mencionado que el objetivo de esta exposición es dar cuenta de todo el proceso y desarrollo que sucedió durante el proyecto LÓVA. En este mural se presentaron al menos dos producciones de cada uno de los niños y niñas que participaron, un escrito del principio y uno que resultara significativo en aporte sobre expresión y comunicación de emociones. A lo largo de este capítulo se han presentado algunos escritos a modo de figura y otros transcritos en el texto para una mejor lectura y comprensión de lo que ahí se relataba.

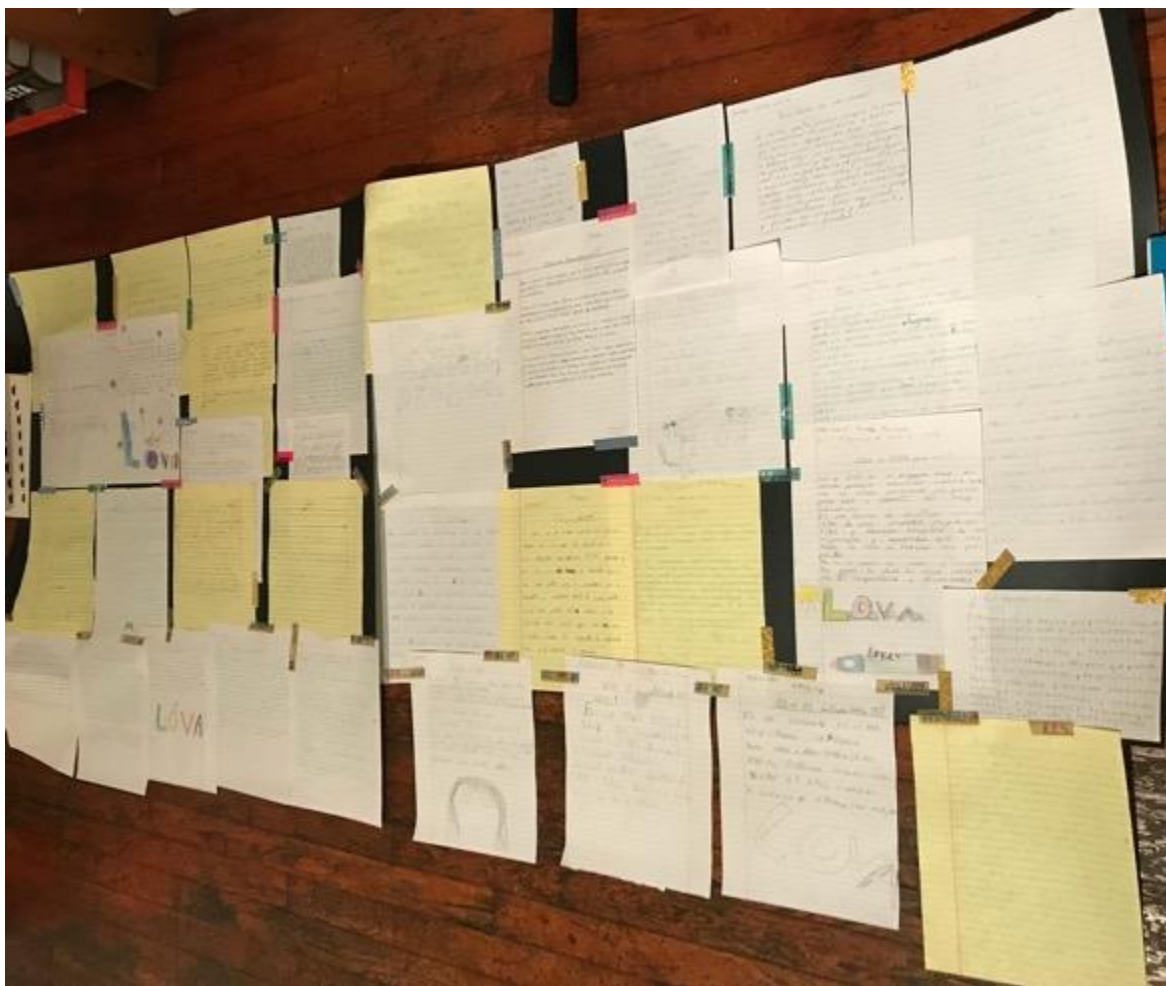


Figura 67 F.III.346. Escritos seleccionados para la exposición final.

La resolución de conflictos, la empatía, el respeto, el reconocimiento a la diversidad, el compromiso social y la participación en la comunidad y conocimiento de derechos y responsabilidades, sitúan las competencias de este proyecto no solo en el ámbito artístico y científico sino en el territorio de lo ético-social. La transformación política y la transmisión cultural en forma de creencias, valores y actitudes han influenciado este nuevo patrón de educación para la ciudadanía a través de la educación musical en la era de la globalización. Además, esto convierte a los educadores musicales como agentes de cambio cultural para transformar la sociedad en cuanto al ámbito social y cultural se refiere (Ho, 2019, 2020). Hemos visto cómo la música provee a los niños y niñas de incontables posibilidades de

regulación en sus estados de ánimo y posibilita la mejora de la atención, de la motivación y la creatividad (Joy, 2002). Se ha observado a través de sus escritos la mejora en el autoconocimiento en la expresión y comunicación de emociones. También se desarrolló el ejercicio de la democracia al tomar las decisiones importantes a través de las votaciones y en ese sentido se tomó conciencia de los derechos y responsabilidades tanto a nivel individual como grupal. Al mismo tiempo pudimos ver que este tipo de proyectos permiten la conexión entre las personas y el manejo de las emociones propias (Groarke y Hogan, 2015; Baltazar y Saarikallio, 2017).

3.2.2.4. Reconocimiento a la diversidad

De acuerdo con Starkey (2017) los conceptos como ciudadanía, derechos humanos, cosmopolitismo, utopía y democracia provienen de diferentes perspectivas, aunque resultan al mismo tiempo complementarios ya que son capaces de interactuar entre sí, aunque sea con algunas diferencias. Todos estos conceptos se pueden nombrar de diversas maneras, pero coincidimos con el autor en qué consisten en el aprendizaje de la convivencia en una sociedad cada vez más diversa (Vertovec, 2007; Castles, 2017). Una de las subcategorías derivadas del análisis con ayuda del programa informático atlas.ti, «Reconocimiento a la diversidad», se codificaron un total de 31 citas. Ya hemos mencionado anteriormente que el concepto de educación para la ciudadanía (re)conoce y promueve la diversidad de la sociedad en todos sus niveles, desde lo local a lo global, y requiere docentes y alumnado promuevan el diálogo inclusivo (Osler y Starkey, 2005; Osler y Vincent, 2002).

En la figura 68 se muestra una de las tertulias que mantuvo la compañía a lo largo de todo el proyecto. Este tipo de ejercicios en los que todo el alumnado exponía su opinión para después reflexionar de manera conjunta y llegar a la toma de decisiones o gestión de algún problema se mantuvo desde el inicio del proyecto como forma de debate. En esta ocasión una de las escenógrafas exponía su punto de vista sobre la realización de varios murales para las distintas escenas. Se puede observar la atención del resto del grupo a la explicación y justificación que está dando la escenógrafa para pedir ayuda a toda la compañía. Todo el alumnado está atento a sus justificaciones, aunque después se abrió el debate con diversidad

de opiniones pues en este caso prácticamente toda la compañía coincidía con las ideas de la escenógrafa, pero el tiempo no permitía su propuesta de realizar tres murales. Al final de una larga exposición de motivos en el que toda la compañía opinó se decidieron por el diseño de un mural para las tres escenas.



Figura 68 F.III.47. Compartiendo inquietudes.

La formación ciudadana pretende formar personas interesadas empáticamente en el bienestar común con autonomía moral. Los alumnos y alumnas deben aprender a construir con otras personas un orden social capaz de mejorar las formas de relación para contribuir a una vida digna para todos (Conde, 2016). Por otro lado, según Álvarez (2003) la pedagogía contemporánea parte de una concepción basada en la necesidad de favorecer el cambio social y la disminución de las desigualdades de cualquier tipo. Durante el desarrollo de LÓVA y a

propuesta de los sujetos participantes en el estudio de caso, surgió la necesidad de mantener charlas acerca del *bullying*. Las preguntas que detonaron la reflexión fueron: ¿por qué molestamos u ofendemos a los compañeros?, ¿cuáles son los motivos? A partir de estos cuestionamientos resultó necesario considerar a las bromas como una forma de acoso. Todos los miembros de la compañía opinaron y fueron escuchados por todos. Se profundizó en el *bullying* físico y psicológico y fueron ellos mismos quienes propusieron un ejercicio de valentía en el que cada alumno expresaba qué le molestaba de los demás compañeros, aunque estuviera planteado en forma de broma. Apodos, comparaciones, hasta situaciones más graves como ataques con violencia física por otros compañeros, fueron expuestos en estos ejercicios (I3.12.1). Todos estos ejercicios de debate y reflexión sobre la diversidad resultan interesantes para la conformación de una ciudadanía global en la que es necesaria la prevención de situaciones violentas o microviolentas como el caso del *bullying* que tratamos en varias sesiones (UNESCO, 2017). En la siguiente cita del diario de la investigación se detalla cómo se abrió el diálogo y cómo fue importante la participación de los alumnos que no tenían tanta presencia adentro del grupo.

Nos detenemos ahí un buen rato para hablar de obesidad, físico, raza, diversidad... y el porqué de la obsesión con el físico de las personas. Cuando le toca hablar a M. (quien sufrió de mutismo selectivo en la etapa de infantil) sin ninguna vergüenza habla bien claro sobre lo que le molesta e insiste en que algún compañero lo llama «retrasado mental» y eso le duele y afecta mucho. Volvemos a insistir en «de qué manera vamos a cambiar la violencia de ese compañero en especial y cómo lo vamos a ayudar». El alumnado decide que no quiere responder con violencia a sus agresiones y prefiere ofrecerle a cambio compañerismo, amistad, respeto y cariño. (DI.21.2)

Algunas de las opiniones sobre este tipo de discusiones en la compañía generaron reflexiones que los estudiantes compartieron también con sus familias que opinaron al respecto: «También mayor consciencia de los procesos de cada quién y respeto a los tiempos que ello toma» (E.5.2). «Comprendió lo importante que es tomar acuerdos y dar soluciones a cualquier conflicto sin ofender ni hacer sentir mal a nadie» (E.7. 3).

En la figura 69 se observa el mural que decidió diseñar la compañía después de las charlas en las que tratamos el *bullying*. Tomaron la decisión de que ese mural se quedaría ahí por el

resto del año para que, al igual que estaba la línea del tiempo que les recordaba cada reunión el día del estreno de la ópera, les recordara los acuerdos a los que habían llegado y las reflexiones finales sobre el acoso entre pares. En este mural se muestran las frases que el alumnado eligió porque les parecieron las más significativas y las que más reflejaban su sentir grupal respecto a este tipo de violencia y falta de respeto a los compañeros. La compañía también quería que se quedara expuesto para que todo el alumnado del Vives viera sus propuestas para la aceptación a la diversidad ya que el aula se comparte con toda la población escolar.

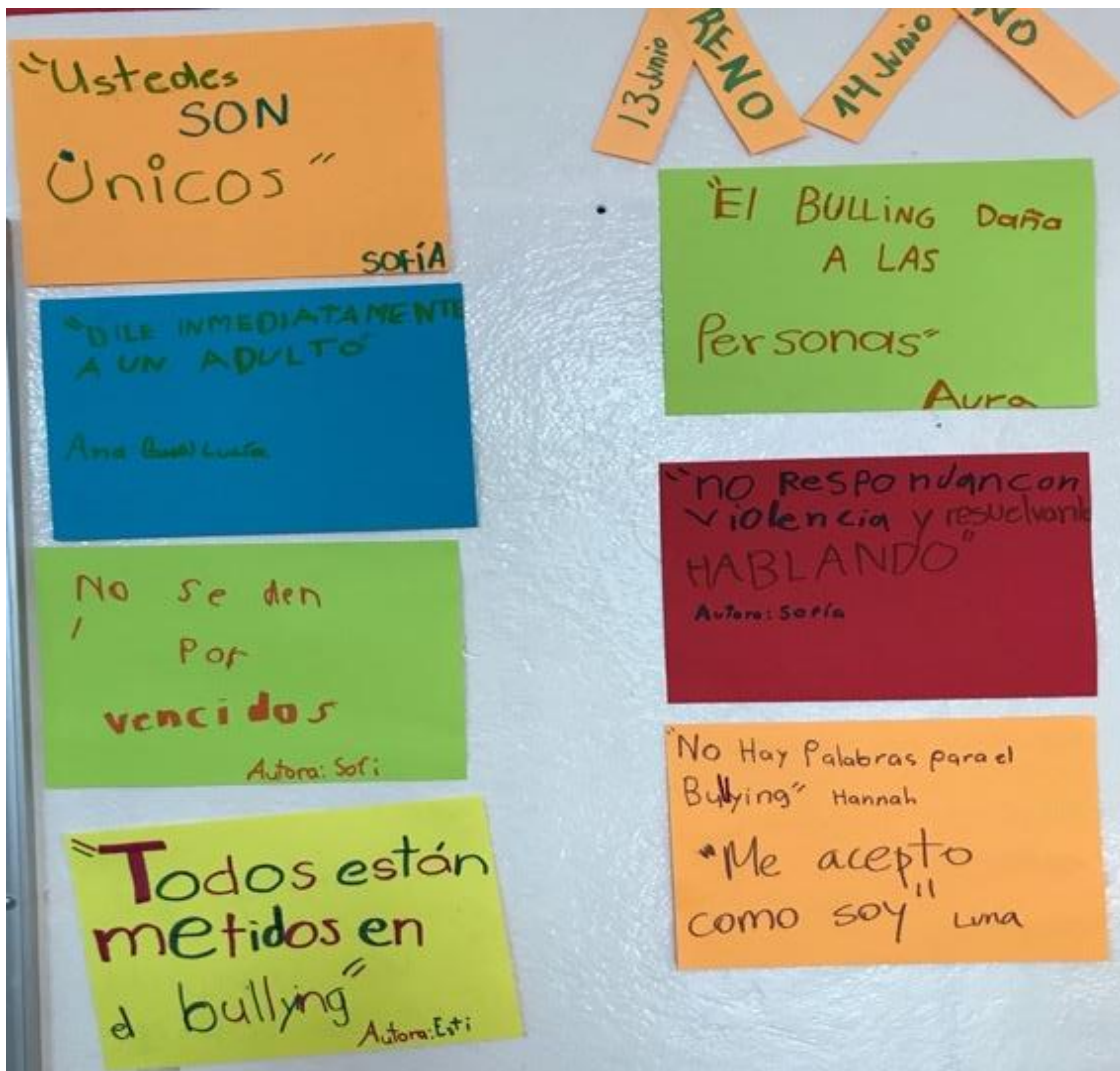


Figura 69 F.II.44. Mural sobre el bullying. Propuestas para la aceptación de la diversidad.
326

De acuerdo con la pedagogía transformadora la escuela debe ser el espacio en el que se contribuya a paliar las desigualdades sociales. Se debe ofrecer al alumnado las herramientas necesarias para que se alcance un lugar en el mundo sin ningún tipo de discriminación. La búsqueda de la felicidad a través de la reflexión y la renovación individual propician el encuentro de esa felicidad (Subirana, 2018; 2021). En ese sentido se aprovechó la oportunidad para hablar de las diferencias entre las personas, para considerar la diversidad como una riqueza, al mismo tiempo que se reflexionó acerca de cómo precisamente esas diferencias pueden resultar idóneas para que algo funcione. Se entendió la compañía de ópera como paradigma de diversidad (I3.11.3). La idea de la escuela como comunidad que se vincula al sentido de pertenencia y responsabilidad compartida cobra sentido con la institución que comparte valores como el respeto, el diálogo, el trabajo colaborativo y el valor de la diferencia (Rojas y Haya, 2018). En el texto *Aprendizajes Clave para la Educación Integral* (2017) se espera que al egresar de la educación primaria el alumno haya desarrollado su identidad como persona, al mismo tiempo que conoce, ejerce y respeta sus derechos y obligaciones. Favorece el diálogo para contribuir a la convivencia pacífica y rechaza todo tipo de discriminación y violencia. Además, durante el curso escolar la SEP (2017) puso en marcha la aplicación del PNCE que empezó a implementarse en diciembre, en donde se propone el trabajo sobre la autoestima; me conozco y me quiero como soy. Durante el desarrollo de LÓVA se incluyó en el plan de trabajo la propuesta del PNCE con la guía y tópicos en cuanto a convivencia escolar y aprendizaje cívico-social. Recordamos ahora que los primeros tópicos relacionados con nuestra subcategoría de análisis de reconocimiento a la diversidad fueron los siguientes:

en algunas de las actividades mencionadas anteriormente la compañía ya ha trabajado *¿Cómo soy?* En el ejercicio de traer el objeto significativo y como punto segundo, *Lo que sé hacer bien*, ya que hemos reflexionado acerca de las habilidades que cada integrante tiene y que lo hacen especial. El tercero, *Lo que me gusta de ti*, en donde todos y cada uno de los miembros han reconocido que los compañeros tienen gustos que los hacen especiales. (I1.7.1)

En la anterior cita hemos mencionado uno de los ejercicios que detonaron la unión grupal. Antes de depositar el objeto que les resultaba más significativo a cada uno en el centro del círculo que habían formado sentados en el suelo, debían explicar cuál era el significado y porqué era su objeto máspreciado. Al mismo tiempo se elaboró un mural con cada nombre, objeto y con una sola palabra que definía el significado que tenía el objeto. El aula se convirtió a partir de ese momento en un espacio seguro en donde cada alumno podía exponer sus sentimientos sin temor a ser juzgado por ellos. También resultó importante reconocer que cada uno de los miembros de la compañía era distinto en gustos y en maneras de sentir, fue un momento significativo para el reconocimiento de la diversidad en el grupo.

Travis (2019) comprobó que los ejercicios sobre el autoconocimiento benefician de igual manera a la autoestima y a la autoeficacia. La autoestima no solamente se refiere a la percepción de uno mismo sino también al ideal que se tiene de uno mismo. Mientras que la autoeficacia se relaciona directamente con la habilidad de tener un impacto en el mundo que nos rodea. Las investigaciones en la educación artística y musical aportarán una verdadera evolución en la práctica docente, y de nuevo resaltar la importancia de la inclusión en el currículo escolar como materia de completo derecho comparable a otras materias ya incluidas en el programa de Educación Primaria. La atención a la diversidad a través de actividades musicales como la selección de un repertorio multicultural con diferentes estilos facilitan que la música sea parte de la integración para las relaciones del alumnado. La inclusión social, el respeto hacia distintas manifestaciones artísticas y el fomento a diferentes prácticas de relación intercultural hacen de la música la herramienta idónea para una mejora de calidad de vida y bienestar (Blanco y Peñalba, 2020).

Además, la adquisición de confianza en un contexto cultural aceptado por el alumnado contribuye a la formación del capital social. Algunos de los mensajes que los niños y niñas dejaron en el mural que hemos presentado en la figura 64 y que permaneció el aula para toda la comunidad escolar surgieron de las siguientes frases:

Mensaje para alguien que sufra *bullying*: no se den por vencidos, ustedes son únicos y no son ninguna cosa o persona fea, mala para el mundo, ni tonta. Su potencial no se

acaba ni su inteligencia, aprovéchenla...no respondan con violencia y resuelvan todo hablando (P. 08/02/18. 13). Tienes que ponerte en su lugar para entender que tienes que ayudar porque es muy feo ver que le están haciendo eso, y también te imaginas que te hagan eso a ti...no me gustaría que los demás sufran lo mismo que yo. (P. 08/02/18. 12)

En la cita anterior hemos presentado un par de escritos que se derivaron de las charlas y reflexiones que mantuvimos sobre el acoso escolar entre pares. Fue importante en esas charlas que la voz principal le fuera otorgada a aquellos compañeros que realmente se sentían acosados por algunos de sus pares en el grupo. Igualmente significativo fue cómo algunos de los compañeros se disculparon en algunos casos porque el acoso que ejercían no era de manera consciente y en otros porque jamás imaginaron el daño y afectación que causaban sus bromas. Conde (2016) comenta que además la educación para la ciudadanía debe formar alumnos reconocedores del otro, que respeten la diversidad a la vez que defiendan la igualdad de género, la multiculturalidad y cualquier forma de pluralidad. A esto se le suma la capacidad de diálogo, escucha y resolución de conflictos de manera pacífica, por estudiantes comprometidos con su país y el mundo, conscientes en todo momento de su responsabilidad con los demás. (Cabedo-Más, Nethsinghe y Forrest, 2017) en el estudio sobre el papel de las artes para la construcción de la paz, la aceptación de la multiculturalidad y la diversidad proponen enfatizar los conceptos directamente relacionados con la mediación de conflictos, la empatía, la prevención de la violencia, la colaboración, negociación, respeto y armonía.

Como ejemplo en nuestra compañía infantil de ópera se llegó al acuerdo por unanimidad de no responder con violencia a las agresiones provocadas por un integrante del grupo. En su lugar se le respondió con compañerismo, amistad, respeto y cariño (DI.21.2). Por otro lado, las familias opinaron que «obviamente su capacidad de trabajo colaborativo y capacidad de llegar a acuerdos, delegar responsabilidades, crear alianzas y respetar la diferencia de opiniones fue algo a lo que se vio sometida durante este proceso de aprendizaje» (E.16. 3).

Las producciones de los alumnos nos dejan algunas reflexiones a este respecto. En ellas se muestra cómo a través de las tertulias y el reconocimiento a la diversidad se pueden cambiar las relaciones interpersonales establecidas previamente en un grupo. En uno de los escritos

de los alumnos reconocen que la participación en LÓVA ha supuesto un cambio significativo en las relaciones adentro del grupo:

para lograr algo, pues tienes que pasar por momentos inesperados, difíciles, alegres, tristes y cuando haces una mezcla de sentimientos obtienes como una emoción, como una sensación...nuestro comportamiento ha cambiado y ya nos aprendimos que siempre hay que respetarnos, ayudarnos y no comparar... (P. 20/03/18. 13). LÓVA hace que seamos más independientes, y a tener más paciencia, también convivimos y nos ayudamos a resolver problemas que se presentan en la compañía. LÓVA para mí es educación. (P. 20/03/18.14). LÓVA hace que tengas más compañerismo, trabajo en equipo, paciencia, respeto y confianza...me ha enseñado a valorar lo que tenemos (P. 20/03/18.16). Aprender a hablar enfrente de mis compañeros, ayudarnos, puedo comprender a los demás, aprender de los errores. (P. 20/03/18.11)

Otro de los ejercicios propuestos en ese sentido fue el reto de países y ciudades. En círculo y a través de un patrón rítmico de palmadas y un silencio de manera secuenciada, deben decir una ciudad y el siguiente alumno debe decir algo significativo sobre esa ciudad. También se practicó primero con países por tal de reconocer las diferencias y diversidad del mundo. En la figura 70 se muestra uno de los momentos en que se practicaba este reto y se ve a toda la compañía atenta a lo que dice cada compañero. Este reto fue uno de los más difíciles que muy pocas veces logró completar tan siquiera el círculo ni una sola vez. Sin embargo, el alumnado consideraba que era el que más aprendizaje les dejaba. Aprendizaje geográfico y de características distintivas de países o ciudades, pero a pesar de no conseguirlo en los diez minutos que tenían para lograrlo siempre les divertía y servía para comenzar el día motivados y con mucha alegría.



Figura70 F.II.78. Reto capitales y países.

Elliot (2012) propone una educación musical guiada éticamente para pensar la música, de esta manera se puede empoderar a los alumnos «to pursue what many philosophers throughout history consider to be the highest human values: a virtuous life well lived, a life of well-being» (p. 22). La formación para la ciudadanía democrática procura alcanzar los fines propuestos mediante la educación en derechos humanos, valores y en la educación para la construcción de la democracia (Osler, 2018). Recordemos que para escoger el grupo con el que se implementaría el proyecto LÓVA se tomó en cuenta que el grupo no había conseguido consolidarse hasta este momento y no se observaban conductas de compañerismo. Uno de los logros observados durante el segundo y tercer trimestre del año escolar fue el relatado en el cuarto informe de la investigación, la aceptación de la diferencia y el reconocimiento del otro fue muy notorio como desarrollo grupal en la compañía de ópera. En la siguiente cita queremos resaltar la importancia que tuvo el desarrollo del proyecto con la disolución de grupitos en el seno del aula y cómo se fueron aceptando y reconociendo todos los integrantes de la compañía de ópera:

se logró disolver los grupitos adentro de la clase y en general. Los niños que académicamente eran sobresalientes ahora trabajan a otro ritmo para que todos puedan seguir el mismo ritmo, los que no estaban en ese grupito se sienten muy contentos con la aceptación de todos los demás miembros. Además, los que no formaban o no encajaban en ninguno de los grupitos anteriores ahora encajan en el gran grupo que es la compañía y se sienten aceptados tal y como son. (I4.17.3)

En la figura 71 se muestra la mañana previa al estreno en La casa del Tiempo de la UAM. En ella observamos a el equipo de escenógrafos e iluminación, y al equipo de relaciones públicas y documentación que se presentó en avanzada para el montaje de toda la escenografía y colocación de luces. Todos ellos ayudaron a montar la exposición que relaciones públicas y documentación de la compañía había preparado para el estreno. Una vez terminado el montaje esperaron a sus compañeros para el ensayo general de la ópera compartiendo el almuerzo con la tranquilidad de estar listos para recibir al resto de la compañía.



Figura 71 F.III.351. Compartiendo el *lunch* antes del montaje de la escenografía.

Por otro lado, se requiere de una gestión de la diversidad que esté basada en la planificación de la enseñanza en función de la diversidad del alumnado y sus necesidades (Bergeron, 2015). «Se hizo más abierta respecto a las múltiples maneras de pensar y de actuar, entendió mejor que la gente tiene diferentes habilidades, fortalezas y perspectivas» (E.16.4), comentaba un familiar sobre la adquisición de la competencia ciudadana, «pero ahora sabe que puede ser parte de cualquier grupo sin tener prejuicios tanto para con ella como para con los demás» (E.1.5), «aprendió que todos son distintos y tienen diferentes capacidades y aptitudes para diferentes cosas» (E. 7.5), son algunas de las respuestas sobre reconocimiento a la diversidad y respeto a la diferencia que nos dejaron las familias en la entrevista al final del proyecto.

Durante la última etapa de la implementación de LÓVA se observó cómo el aprendizaje grupal de valores éticos como el respeto, lealtad, honestidad, equidad mejoraron para toda la compañía (I4.17.1). Banks (2017) propone que el reconocimiento de la «ciudadanía diversa» se logra con la participación efectiva en la comunidad. Respecto del clima que se respira al interior del salón durante las reuniones de la compañía se refiere la periodista Piñón en su artículo publicado en el periódico *El Universal* el 30 de marzo de 2018: «Los niños caminan con seguridad, sonríen, bromean, se abrazan a la menor provocación, se percibe entre ellos la amistad, la camaradería, el respeto» (p.1).

En la figura 72 se muestra el momento en el que la compañía se relajaba entre funciones en el ILV. Hemos hecho mención antes con una extensa cita extraída del último informe de la investigación (I5.22.1), en la que se observó que aprovecharon los tiempos de descanso entre función y función para compartir momentos de juego y alegría en el patio con la misma posición en círculo como trabajaron durante todo el año para poderse ver y reconocer si alguien quería decir algo. Fueron momentos de cohesión y alegría compartida.



Figura 72 F.III.320. Juegos entre funciones.

Retomamos de nuevo la visita del supervisor de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Esta visita fue una de las más importantes para la compañía, ya que en ese momento las autoridades educativas les dieron voz a los niños para conversar sobre lo que estaban realizando. En esa conversación los alumnos se sintieron escuchados y además asumieron la responsabilidad de representar a la toda la comunidad escolar del Vives, sobre todo a la Primaria pues en esta visita acompañó al Prof. Juan Martín el equipo directivo del Vives. La compañía se presentó y respondió las preguntas que se le formularon sobre el proyecto. Cada grupo explicó las profesiones, su propuesta de ópera y en qué consistía el proyecto en general. El supervisor hizo algunas preguntas referentes al proyecto y a la luz de las respuestas les felicitó por el proyecto, su compromiso y el grado de madurez encontrada:

Son un equipo y es muy importante lo que dicen que han aprendido: tomar acuerdos, compañerismo, empatía, igualdad, equidad, todos somos importantes. Valores como el respeto, la convivencia, la empatía. El razonamiento profundo, conocerse mejor. ¡No hay *bullying*! Prof. Juan Martín Viguera, supervisor de zona n° 128 de la SEP en la CDMX. (I.5. 7.1)

En la figura 73 se observa el grado de atención tanto del supervisor como del equipo directivo de la Primaria. También se observa cómo algunos alumnos siguen trabajando en la construcción de la escenografía dado que en ese momento faltaban muy pocos días para el

estreno. No obstante, todo el alumnado del grupo participó de esta conversación con las autoridades.

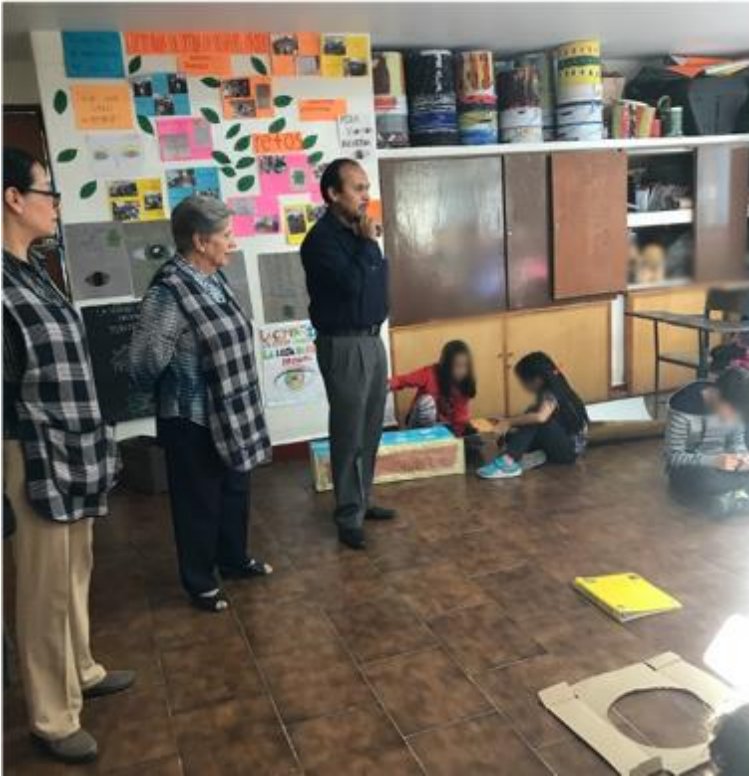


Figura 73 F.III.185: Visita del profesor J. Martín, supervisor de la zona escolar nº128 de la CDMX, SEP.

Para Apple (2017), la educación es un acto político y ético y requiere que la situemos en las relaciones que se establecen en la sociedad. A este respecto se refería un familiar entrevistado: «noté que utilizaba un lenguaje muy solidario al comentar los obstáculos que repentinamente llegaban a enfrentar, tanto los compañeros de su equipo como los de otros equipos» (E.21.5). En las últimas tres décadas la globalización y la educación para la ciudadanía se han vuelto conceptos claves en las investigaciones de las ciencias sociales. La idea de ciudadanía ha ido creciendo a lo largo de los años hasta encontrar diversas perspectivas teóricas que parten de los diferentes movimientos sociales y políticos. En este sentido uno de los objetivos mundiales en educación es preparar a los estudiantes para el cambio de posición hacia una ciudadanía globalizada (Ho, 2019).

La participación de la pedagogía crítica se hace necesaria en la construcción de lo que significa la ciudadanía global y el significado de los derechos y responsabilidades que conlleva (Freire, 2008). Ya se ha mencionado anteriormente el poder de la educación como agente transformador de la sociedad, siempre que se considere al alumno como «alumno activo comprometido con su desarrollo y con el de la sociedad» (McLaren, 1998, p.203). Consiguientemente las prácticas artísticas en proyectos escolares necesitan revisar esa concepción de ciudadanía y la responsabilidad que se requiere para poderla poner en práctica (Elliott, Silverman y Bowman, 2016).

aprendió la importancia de mantener un grupo equilibrado, unido, lo que es trabajar en equipo para lograr un objetivo en común y para él fue muy significativo observar que la «igualdad» es lo que los hace similares pero el «respeto» lo que los hace diferentes y así poder convivir en armonía. (E.7.9)

En la cita anterior se observa la interpretación de una familia sobre la formación recibida al respecto de la conformación de una ciudadanía global. Aprender a convivir con la diversidad y valorarla para saber que la diferencia nos hace mejores como grupo. El trabajo colaborativo y cooperar para aprender de los demás son las reflexiones que nos deja este análisis de los resultados obtenidos sobre el desarrollo de la ciudadanía democrática. En la figura 74 se muestra la relación entre las distintas declaraciones temáticas que hemos abordado en este epígrafe y las citas que se codificaron con atlas.ti.

	● ◇ COMPROMIS... " 48	● ◇ DERECHOS Y... " 58	● ◇ RECONOCIMI... " 31
● ◇ COMPROMIS... " 48		25 (0.31)	2 (0.03)
● ◇ DERECHOS Y... " 58	25 (0.31)		4 (0.05)
● ◇ RECONOCIMI... " 31	2 (0.03)	4 (0.05)	

Figura 74 Las tres subcategorías analizadas y las citas codificadas

Fuente: elaboración propia Atlas.ti

A la luz de todos los resultados mostrados en este capítulo en donde se hizo un análisis de todos los datos obtenidos de la investigación, nos disponemos ahora a presentar las conclusiones y las futuras líneas de trabajo. Las conclusiones se despliegan siguiendo los objetivos específicos de este estudio de caso.

CONCLUSIONES

La presente tesis es una pequeña contribución a la investigación en educación a través de un estudio de caso que ha llevado a la comprensión en profundidad de una realidad educativa en concreto (Stake, 1998). El hecho de que LÓVA se haya implementado en un centro educativo con los principios educativos de la ILE, donde la prioridad es formar personas con los valores necesarios para conseguir ciudadanos que participen de un mundo más justo, solidario y equitativo, a través de una educación activa, laica, humanista y coeducativa, ha contribuido en gran medida a que esta investigación cuente con las singularidades que la distinguen de otras similares. El Vives es un centro conocido y reconocido en el medio educativo por el compromiso del personal docente y por la participación en la vida cultural y artística de México de su comunidad escolar. Llegados a este punto, y a la luz de los resultados, análisis y discusión de los datos obtenidos y expuestos en el capítulo anterior, teniendo como hilo conductor los objetivos, pretendemos mostrar en este apartado las conclusiones derivadas de la investigación.

El grupo elegido para realizar el estudio de caso a partir de LÓVA fue el de 4º de Primaria por tratarse de una población heterogénea, tanto en lo que respectaba a su nivel académico como en cuanto a la diversidad de personalidades y edades. Para su selección se tuvo en cuenta que el alumnado perteneciente a esa aula no había logrado consolidarse hasta ese momento como grupo y no se observaban en él conductas de compañerismo. Además, contaba con algunos casos de conductas disruptivas, con un par de alumnos con timidez aguda e inseguridad frente al grupo, y con otros alumnos previamente diagnosticados con mutismo selectivo, asperger y diabetes infantil.

Las conclusiones se encuentran organizadas de acuerdo con los objetivos específicos de la tesis, tomando el objetivo general como principal detonador. Además de observar y documentar el desarrollo de competencias sociales, emocionales y cívicas a través de la implementación del proyecto LÓVA en el Instituto Luis Vives de la CDMX, nos planteamos en un momento inicial conocer de qué manera LÓVA mejoraba las competencias sociales y

emocionales. Se continuó con la identificación de elementos de LÓVA que ayudaban a la conformación de una ciudadanía democrática para, después, exponer las posibilidades de LÓVA como un proyecto de educación artística de carácter transdisciplinar. Esta identificación de elementos nos permitió extraer, posteriormente, recomendaciones didácticas suficientes para la mejora de las competencias emocionales, sociales y cívicas del alumnado participante.

Después del recorrido por las conclusiones obtenidas a partir de los objetivos propuestos al inicio del estudio, se dedicará un espacio a las posibles líneas de investigación futuras a las que hemos llegado a lo largo de este trabajo, en donde, como punto de partida, serán tomadas en cuenta las debilidades de nuestro estudio de caso.

Analizar la influencia del proyecto LÓVA en las competencias sociales y emocionales del alumnado participante

A lo largo de la puesta en práctica del proyecto LÓVA se tomó en cuenta el proyecto de educación emocional que proponía en ese mismo curso escolar la SEP, el Programa Nacional de Convivencia Escolar. En este programa, implantado por las autoridades educativas en el curso escolar 2017/2018, se pretende que el alumnado mejore sus habilidades socioemocionales. En nuestro estudio de caso se pudo observar cómo los participantes de la investigación mejoraron las competencias emocionales y, consecuentemente, su bienestar personal y social. En este sentido, podemos destacar de manera general que los alumnos obtuvieron autonomía suficiente en gran parte de las tareas a realizar. Estos alumnos tomaron decisiones grupales a través del ejercicio de la votación y el razonamiento crítico, aprendieron a escuchar a los compañeros y a ser escuchados y supieron emitir opiniones sin miedo a ser juzgados por ellas. Igualmente aprendieron a hablar en público, a investigar, a redactar y a respetar turnos. Es necesario resaltar en este momento que la totalidad del grupo fue capaz de expresar por medio de escritos y de manera verbal sus emociones. Posteriormente se logró que pudieran compartirlas en voz alta con sus compañeros.

Desde el punto de vista educativo, LÓVA ha probado ser una metodología efectiva para el desarrollo del aprendizaje colaborativo, de la educación emocional y de la interacción social en grupo. En programas que antecedieron a LÓVA en otros países, que han sido mencionados anteriormente (COO,WO) y de acuerdo con los estudios realizados por (Hower, 1999; Tambling, 1999; Joy, 2002 y Berman, 2003) estos proyectos, independientemente de su duración, proveen a los estudiantes de recursos que propician el desarrollo de las habilidades para conectar con los demás integrantes del grupo, generando un tipo de alumnado que trabaja de manera colaborativa con un pensamiento independiente. Con LÓVA, las habilidades sociales y cívicas se han visto reforzadas de manera grupal. En estas habilidades se incluyen las competencias intrapersonales e interpersonales en cuyo desarrollo podemos encontrar pautas que preparan a los estudiantes para participar de manera constructiva y eficiente en la vida social que les depara el futuro, especialmente en sociedades cada vez más diversas.

La investigación permitió comprobar que los alumnos participantes en el proyecto LÓVA desarrollaron las cuatro habilidades emocionales comprendidas en el crecimiento social e interpersonal. Este desarrollo puso de manifiesto una notable mejora en la autoconfianza y autoestima de los alumnos; se logró empoderar a los miembros de esta compañía de ópera infantil al infundirles seguridad en sí mismos. Es de resaltar el gran logro obtenido respecto de las relaciones interpersonales ya que se consiguió que los alumnos se articularan como un grupo unido y con un fuerte sentimiento de pertenencia a la institución. La compañía de ópera infantil «La hoja del árbol» supo consolidarse como un único grupo que compartía un mismo objetivo: el estreno de la ópera *Mira y recuerda*.

Este proyecto permitió, por otro lado, el acercamiento del alumnado al género de la ópera. Las experiencias artísticas que envuelven el diseño de escenografía, la conceptualización de una historia para después escribir un libreto, la composición de interludios musicales, arias y coros, la interpretación en un escenario y la difusión y documentación del proceso, hacen que la clase de música traspasara sus límites curriculares. Esta permeabilidad curricular, junto al

consiguiente diálogo que se establece entre la clase de música y el desarrollo de habilidades sociales, bien merecería de una reflexión continua por parte de diferentes sistemas educativos que lograra concretarse en acciones curriculares.

La investigación de este estudio de caso arrojó igualmente como resultado que la discusión de las emociones y valores, ya incluidos en el tema escogido y en el libreto, tiene su origen en la falta de atención emocional que los alumnos perciben en su relación con los adultos. Algunas de las canciones compuestas especialmente para esta ópera dan cuenta de esta carencia y reclaman asertivamente que la comunidad escolar debe profundizar en el compromiso de atender la educación socioemocional. Entender y reconocer esta falta de atención invita a los agentes involucrados en la educación a mejorar las competencias intra e interpersonales. En el coro final de la ópera *Mira y recuerda*, cuyo argumento presenta un sueño en el que los adultos se han convertido en niños y viceversa, los integrantes de la compañía cantaron el esfuerzo, el trabajo, el compañerismo y la felicidad que les producía estar todos juntos en el escenario con el objetivo cumplido del estreno logrado.

El aprendizaje de la música puede ser utilizado igualmente como una herramienta que permite mejorar específicamente las interacciones sociales. Creemos que esta investigación ha contribuido a demostrar que otro tipo de educación distinta a la tradicional es posible y que la puesta en práctica de metodologías activas promueve aprendizajes transversales que facilitan a los alumnos participar, a su vez, en diversos proyectos de una manera multidisciplinar. Los resultados de esta investigación concluyen, además, que LÓVA, entendida como un proyecto de ABP, ayuda al alumnado a comprometerse con la construcción de su propio aprendizaje y a mejorar considerablemente en el desarrollo de sus habilidades sociales.

Identificar qué elementos del proyecto LÓVA han ayudado a la conformación de una ciudadanía democrática y a la inclusión social y educativa del alumnado participante

LÓVA ha demostrado ser un recurso eficaz para el desarrollo de la competencia cívica tanto a nivel individual como grupal. Para la implementación de LÓVA se propusieron los

siguientes ámbitos de desarrollo y aprendizaje. En primer lugar, se planteó la colaboración para aprender de los demás, el respeto a sus necesidades, la empatía y el ser sensible a la hora de abordar conflictos para facilitar la resolución de problemas de una manera participativa y colaborativa. Igualmente se desarrolló el pensamiento crítico, el cuestionamiento de las prácticas y normas, las diversas opiniones, la reflexión sobre las acciones propias y la disposición de una opinión fundada de los alumnos en tanto que ciudadanos responsables, activos y comprometidos socialmente (Westheimer, 2020). Se hizo hincapié también en la promoción de la autoconciencia, la reflexión sobre el papel de cada uno en la sociedad, al mismo tiempo que en la necesidad de conocer y combatir los sentimientos propios y deseos personales. Por último, durante todo el proyecto se observó una resolución alternativa de conflictos: idear y aplicar diferentes soluciones a los problemas de sostenibilidad para la obtención de soluciones equitativas que fomentan el desarrollo armónico a través de las subcompetencias arriba mencionadas.

Uno de los principales retos que afrontan los docentes musicales es, precisamente, la promoción en el alumnado de la responsabilidad social, la preocupación por la otredad, el cuidado del medio ambiente y el rechazo absoluto al racismo y heterosexismo a través de la expresión artística (Bradley, 2018). En ese mismo sentido, el desarrollo de LÓVA, además de atender a la educación estética y emocional por los motivos referidos anteriormente, conlleva profundas implicaciones en lo que respecta al aprendizaje moral. La resolución de conflictos, la empatía, el respeto, el (re)conocimiento a la diversidad, el compromiso social y la participación en la comunidad y conocimiento de derechos y responsabilidades, sitúan las competencias de este proyecto no solo en el ámbito artístico y científico sino en el territorio de lo ético-social. La transformación política y la transmisión cultural en forma de creencias, valores y actitudes han influenciado este nuevo patrón de educación para la ciudadanía a través de la educación musical en la era actual de la globalización (Ho, 2019).

A lo largo de este trabajo hemos sostenido que la música provee a los niños y niñas de incontables posibilidades de regulación en sus estados de ánimo. En efecto, la música

posibilita la mejora de la atención, de la motivación y la creatividad, conclusión a la que también llegó Joy (2002). En esta investigación y de acuerdo con algunos autores, hemos comprobado que la música facilita la conexión entre las personas y el manejo de las emociones propias (Groarke y Hogan, 2015; Baltazar y Saarikallio, 2017). En LÓVA encontramos un proyecto para la formación de la ciudadanía global a través del aprendizaje artístico y la educación emocional, un proyecto que sigue, además, las recomendaciones de Elliot (2012) y de su propuesta educación musical guiada éticamente para pensar la música. De esta manera se puede empoderar a los alumnos «to pursue what many philosophers throughout history consider to be the highest human values: a virtuous life well lived, a life of well-being» (p. 22). El concepto de ciudadanía global implica el autoconocimiento y la relación con la sociedad y la cultura para contribuir al bienestar de la comunidad. La empatía, referida en el capítulo de análisis y discusión de los resultados, se define en estas conclusiones como el conocimiento de otras culturas y personas, a través de una formación que implica descubrimiento y concientización de eventos y situaciones en otras partes del mundo.

Conviene recordar que la meta 4.7 de los ODS propuestos por la ONU (2015) contempla que para el 2030 se debe garantizar que todos los niños y niñas adopten un estilo de vida sostenible, se promueva en ellos la igualdad de género, la inclusión y la equidad en la educación, los derechos humanos, una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía global y la valoración de la diversidad cultural (UNESCO, 2017). En definitiva, la implementación de LÓVA en el grupo de 4º de primaria del ILV, contribuyó decididamente al desarrollo de una conciencia social y favoreció la adquisición de responsabilidad desde lo local hacia lo global, a través de la expresión artística mediante la creación de una ópera original.

En consonancia con la política educativa mexicana propuesta en 2017, cobra relevancia la de educar para la ciudadanía a través de un proyecto como LÓVA. Aunque los conceptos de ciudadanía, derechos humanos, cosmopolitismo, utopía y democracia provengan de diferentes perspectivas, resultan al mismo tiempo complementarios puesto que son capaces de interactuar entre sí, aunque sea con algunas diferencias. Todos estos conceptos se pueden

nombrar de diversas maneras, pero coincidimos con Starkey (2017) en que consisten en el aprendizaje de la convivencia en una sociedad cada vez más diversa. El concepto de educación para la ciudadanía (re)conoce y promueve la diversidad de la sociedad en todos sus niveles, desde lo local a lo global. La educación para la ciudadanía requiere docentes y alumnado que promuevan el diálogo inclusivo para una educación que respete esa convivencia diversa y esté a la altura de lo que demanda la sociedad mexicana y mundial.

Exponer las posibilidades de LÓVA como proyecto de educación artística de carácter transdisciplinar

En los dos primeros objetivos se llegó a la conclusión de que LÓVA es un proyecto sumamente eficaz para la consecución del desarrollo de habilidades socioemocionales y cívicas de un alumnado que participa en la creación y presentación de una ópera original con todas las competencias que se emplean para ello. Otra de las fortalezas observadas en esta investigación consiste en que la aplicación de LÓVA a lo largo de un curso escolar completo se inserta en las metodologías que abordan la investigación educativa basada en las artes. Las posibilidades de recogida e interpretación de datos, colocan a las prácticas artísticas y procesos creativos en el centro de estudio de las ciencias sociales, las artes y la educación tal y como Jokela, (2019), Pereira y Portugal (2019) señalan.

En el caso de LÓVA, la práctica artística asume un papel transversal en la metodología empleada, en la selección de tema, en el contexto y en la comunicación de resultados, para que se constituya en el centro de producción de conocimiento. La ópera *Mira y recuerda*, estrenada por la compañía de ópera infantil «La hoja del árbol», sirvió como vehículo principal para el aprendizaje activo y el trabajo colaborativo, convirtiéndose de manera importante en una experiencia real de los principios de colaboración y aprendizaje activo. Además, el alumnado que conformó el estudio de caso desarrolló la identidad grupal al mismo tiempo que creó y produjo una ópera sobre sus propias ideas. Con esta ópera se pusieron de acuerdo para abordar una de las carencias más significativas que observaron, la

falta de atención emocional por parte de los adultos hacia las niñas y niños en las edades comprendidas durante la etapa de educación primaria.

Resulta relevante también señalar que LÓVA contempla la colaboración entre el docente, encargado de guiar el desarrollo del proyecto, y los artistas de una manera práctica. Los artistas son los encargados de presentar las distintas profesiones que conformarán la compañía posibilitando el estreno de su creación original (Merisio, Góis de Araújo y Da Cruz, 2019). Esta colaboración se ha evidenciado que aporta beneficios tanto para los alumnos integrantes de la compañía como para los docentes y artistas, ya que estas se dieron en contextos de respeto y reconocimiento entre ambos agentes, aunque los artistas sean reconocidos como expertos con habilidades que los docentes no poseen (Kenny, 2020). Además, durante el desarrollo de LÓVA en el ILV, esta asociación con diversos artistas ofreció tanto al alumnado como a los docentes la exploración de la creatividad al trabajar con profesionales (Hall, Thomson y Russell, 2007). Unos artistas que acompañaron a los distintos equipos de profesiones durante el tiempo que duró el proyecto, resolviendo dudas y problemas específicos a los que estos equipos se enfrentaban. También se contó con la guía de la maestra encargada quien facilitó la comunicación entre el alumnado y los artistas. LÓVA promovió el acercamiento de artistas de renombre en el país a la comunidad escolar.

Extraer recomendaciones didácticas, derivadas de proceso de investigación, dirigidas a la mejora de las competencias emocionales, sociales y cívicas del alumnado participante

Ya hemos mencionado que se ha llegado a la conclusión de que LÓVA ha resultado ser un recurso eficaz en tanto metodología basada en ABP. Su eficacia ha sido puesta de manifiesto tanto para el desarrollo de la competencia cívica como para el desarrollo de las competencias intra e interpersonales. De las recomendaciones didácticas que merece la pena resaltar encontramos el trabajo transdisciplinar como fuente principal del desarrollo del aprendizaje colaborativo y de la educación socioemocional. El trabajo transversal de las distintas materias a lo largo de la realización del proyecto supuso un aprendizaje significativo para los alumnos participantes en el estudio de caso. Podemos mencionar como ejemplos de este trabajo transversal: la discusión de valores y emociones que fueron depositadas en el tema escogido

para desarrollar la historia y, posteriormente, el libreto de la ópera, la visita al escenario para el estreno, el estudio de la luz del foro, el espacio, el área del escenario, las cuentas sobre el aforo y las funciones necesarias para el pago de alquiler del recinto, entre algunos otros.

El trabajo con diferentes artistas reconocidos en el país y, sobre todo, con la suerte de que formen parte de la comunidad escolar, coloca a LÓVA como una de las metodologías de investigación basada en las artes. La ópera se asume como el vehículo principal para el trabajo activo y colaborativo que se traduce en experiencias reales en las que el alumnado puede desarrollar la identidad grupal. Se crea y produce una ópera desde cero, fundamentada en las ideas propias del alumnado, para llevarla a su estreno en un escenario real (Ben-Horin, Halstead y Espelan, 2017). El trabajo práctico con artistas aporta beneficios únicos a las niñas y niños puesto que el acercamiento a estas personalidades difícilmente sería posible en el contexto escolar (Kenny, 2020).

Encontramos que el temblor ocurrido el 19 de septiembre de 2017 en la CDMX interrumpió la rutina de reuniones de la compañía de ópera al inicio del proyecto LÓVA. Al retomar las actividades escolares, el proyecto se convirtió en un espacio de reflexión personal y grupal de las experiencias vividas. La compañía quiso definir en una sola palabra lo que vivió individualmente cada integrante en aquellos momentos. Se elaboró un mural que quedó colgado en el aula hasta que los niños decidieron que todos sus miedos y emociones anotadas allí habían quedado superadas. En ese sentido y de acuerdo con Freire (2013), las circunstancias externas desestabilizaron al alumnado y acabaron por convertirse en una posibilidad de aprendizaje y de unión del grupo.

Por último, es necesario resaltar el trabajo de formación y cohesión como grupo a través de dinámicas y retos que toda el aula debía resolver si se quería conseguir el objetivo final de estrenar la ópera. Las dinámicas grupales de interacción, los juegos y retos de conocimiento del otro y de las propias emociones hacen de LÓVA un vehículo de excelente conformación de identidad individual, grupal y de pertenencia. La autoexploración, a través de ejercicios

de escritura y exposición de emociones, ha posibilitado el desarrollo de competencias interpersonales además de las propias intrapersonales.

Limitaciones y visión prospectiva de la investigación

En el desarrollo del proyecto LÓVA y de su correspondiente investigación encontramos algunas limitaciones del estudio de caso realizado. Una de estas posibles limitaciones se hubiera resuelto con un mayor número de entrevistas al personal docente del centro y al personal directivo a fin de complementar las visiones y saturar aún más el discurso. La aplicación de un sociograma al inicio del curso escolar y al finalizar el proyecto nos hubiera podido aportar más información sobre los datos necesarios para la formación de un grupo unido.

Una de las posibles líneas futuras de investigación contempla el análisis psicométrico de la evaluación de las competencias emocional y social del alumnado participante en LÓVA. Dicho análisis debe efectuarse antes y después de la realización del proyecto aplicando pruebas estandarizadas validadas científicamente. Otra fuente adicional de información reside en la posibilidad de aplicar LÓVA en el mismo grupo que conformó este estudio de caso, pero en un lapso de alrededor de 5 años.

Actualmente LÓVA sigue implementándose en el Instituto Luis Vives de la CDMX en 3º de Secundaria a través de la modalidad de CINE LÓVA, en el que el producto final es una película creada, escrita y filmada por los integrantes del grupo que conforma una compañía productora de cine. Esta modalidad, aunque sigue la misma metodología que empleamos en la producción de la ópera, ha arrojado resultados preliminares en los que destaca el desarrollo de la ciudadanía democrática. Todavía no hemos podido comprobar los resultados ya que nuestra compañía productora «La cigarra» tuvo que producir y estrenar el cortometraje intitulado *Efímero* en línea, en la plataforma *youtube*¹ debido a la pandemia por COVID-19 y la obligada suspensión de clases presenciales desde el mes de marzo de 2020. Con este cortometraje, los integrantes de la compañía «La cigarra» quisieron mostrar cómo habían

¹ <https://youtu.be/qq50tjbFlhg>

vivido la contingencia sanitaria. Las palabras con las que el director acabó su presentación y precedieron inmediatamente al estreno de la película fueron: «Efímero se trata de cómo cada quién ha vivido la cuarentena y el COVID-19 de una manera diferente. Así es como nosotros la vivimos» (presentación del director de la compañía el día de su estreno el 4 de julio de 2020).

En el presente curso escolar 2020/2021, con la recién creada compañía «Arepo Estudios», se está desarrollando el proyecto LÓVA de manera virtual. Modalidad que, estamos seguros, nos dejará otro tipo de aprendizajes. Para dar continuidad a la realización de LÓVA se ha creado la comunidad de LÓVA+, conformada por docentes que pretenden compartir recursos en una red colaborativa y sin fronteras. LÓVA+ está pensada para todos aquellos que siguen llevando a cabo el proyecto LÓVA de manera virtual o semipresencial. No tenemos duda de que esta nueva manera de puesta en práctica del ABP a través del proyecto LÓVA será fuente de nuevos aprendizajes y formará parte de una línea futura de investigación educativa.

Otras de las posibles líneas futuras de trabajo, dado que LÓVA sigue implementándose en muchos centros educativos, será la publicación de un libro que, necesariamente, refiera alguna de las diferentes experiencias de LÓVA, contraste similitudes y diferencias entre ellas y analice resultados obtenidos a fin de obtener recomendaciones para su puesta en práctica y mejora. Este texto rendirá obligatoriamente un merecido homenaje a la memoria de Pedro Sarmiento (†marzo 2021), quien fuera coordinador y apasionado difusor del proyecto LÓVA.

A modo de conclusión la autora de esta tesis doctoral quiere dejar constancia de alguna de las experiencias personales que este trabajo ha hecho posible. Lo primero que aprendió fue la necesidad de la autocrítica que permitiría la observación posterior al grupo de estudio de caso. La transversalidad del proyecto le permitió, por otra parte, descubrir el valor de la enseñanza integral. Desde su posición como docente, al lograr distintas asociaciones con las demás materias, pudo ver mas allá de la educación artística. Una de las lecciones más

significativas que aprendió y que desde entonces atesora fue la de confiar plenamente en el alumnado y creerlo capaz de lograr retos que jamás pensó que podrían realizar de una manera autónoma y consciente. Ser parte de LÓVA le ha permitido conocer a docentes de distintos lugares de la geografía española con las que comparte ilusiones y motivaciones por repensar la educación y los modos de enseñanza-aprendizaje.

Las actividades necesarias para cumplir con el programa de doctorado que envuelven y relacionan la realización de esta tesis hicieron posible que este trabajo se presentara en congresos internacionales de primer nivel. El bagaje académico acumulado en esas presentaciones posibilitó la retroalimentación con colegas expertos que hicieron ver a la doctoranda los alcances de este estudio. De esta tesis se dedujeron dos artículos que han sido aceptados en revistas JCR y SCOPUS de cuartiles 1 y 2. Estas publicaciones han enriquecido decididamente su formación y experiencia metodológica y le han permitido compartir el tema de investigación y las conclusiones preliminares de esta tesis.

El viaje que comenzó con el curso al que asistí de formación en LÓVA en el Teatro Real de Madrid no acaba con el punto final de esta investigación. Las conferencias a las que la autora de este trabajo ha tenido el honor de ser invitada, las oportunidades de exponer este gran proyecto, la discusión de los resultados obtenidos y la visualización de los límites y alcances de este objeto de estudio, han dado repetida cuenta de la trascendencia y el impacto que tiene la ópera como un vehículo de aprendizaje. Como cantamos en el último «Olelé» después de cada estreno de LÓVA: «*luka, luka*» (rema, rema). Hoy, en favor de la educación.

CONCLUSIONS

This thesis is a small contribution to educational research through a case study that has enabled a deep understanding of a specific educational reality (Stake, 1998). The methodology *La Ópera como Vehículo de Aprendizaje* (Opera as a Vehicle for Learning, or LÓVA) was implemented in a school that follows the educational principles of the *Institución Libre de Enseñanza* (Free Institution of Education, or ILE), where the priority is to educate people with the values to become participating citizens in a more just, supportive and equitable world through an active, secular, humanist education. This educational context is one of the unique features that distinguish this research from other similar ones. The Luis Vives Institute (LVI) is a school renowned in the local educational environment for the commitment of its teaching staff and the participation of its community in the cultural and artistic life of Mexico. At this point, now that the results, analysis and discussion of the data obtained have been presented in the previous chapter, we intend in this section to present the conclusions drawn from the research, taking the objectives as a guiding thread.

The group chosen for the case study based on LÓVA was the 4th grade class of Primary School, because of its heterogeneous population in terms of academic level as well as its diversity of personalities and ages. It was also chosen because the pupils in this class had not been able to consolidate themselves as a group, and no behaviour of companionship or team spirit could be observed in the group up to that point. Moreover, this group included some students with disruptive behaviour, some with extreme shyness and insecurity when faced with the group, and other students diagnosed with selective mutism, Asperger's Syndrome, and childhood diabetes.

The conclusions are organised according to the specific objectives of the thesis, taking the general objective as an underlying thread. In addition to observing and documenting the development of social, emotional and civic competencies in students through the implementation of the LÓVA project at the Luis Vives Institute in Mexico City, we initially set out to find out how LÓVA improved social and emotional competencies in students. We

went on to identify the elements of LÓVA that helped build democratic citizenship, and then we described the possibilities of LÓVA as a transdisciplinary arts education project. This identification process allowed us to subsequently extract sufficient didactic recommendations to improve the emotional, social and civic competencies of the participating students.

After going through the conclusions obtained from the objectives proposed at the beginning of the study, we will dedicate a space to explore the possible future lines of research that we have envisioned throughout this work, where we will take as a starting point the weaknesses of this case study.

Analysing the influence of the LÓVA project on the social and emotional competencies of the participating students.

The same school year that the LÓVA project was implemented at the Luis Vives Institute, the Secretariat of Public Education (SEP) proposed an emotional education program, the National School Coexistence Programme. This programme, implemented by the educational authorities during the 2017/2018 school year, aimed to help students improve their socio-emotional skills. In our case study, it was possible to observe how the research participants improved their emotional competencies and, consequently, their personal and social well-being. In this regard, we can highlight that the students, in general, developed sufficient autonomy in most of the tasks they had to carry out. These students made group decisions through voting and critical reasoning, learned to listen to their classmates and be listened to, and were able to express their opinions without fear of being judged. They also learned to speak in public, to do research, to write and to take turns when speaking. It should be noted at this point that the whole group was able to express their emotions at length both verbally and in writing. Subsequently, they were also able to share them out loud with their classmates.

From an educational point of view, LÓVA has proven to be an effective methodology for the development of collaborative learning, emotional education and social group interaction. In other programmes that preceded LÓVA in other countries, which have been mentioned above

(Creating Original Opera, Write an Opera), and according to studies by Hower, 1999; Tambling, 1999; Joy, 2002 and Berman, 2003, these projects, regardless of their duration, provide students with resources that foster the development of skills to connect with others in the group, fostering a type of learner that works collaboratively using independent thinking. Through LÓVA, social and civic skills have been reinforced in the group. These skills include intrapersonal and interpersonal competencies in whose development we can find guidelines that prepare students to participate constructively and efficiently in their future social lives, especially in our increasingly diverse societies.

The research showed that the students participating in the LÓVA project developed the four main emotional skills of social and interpersonal growth. This development led to a marked improvement in the students' self-confidence and self-esteem; the members of this children's opera company were empowered by this newly-acquired self-confidence. It is worth highlighting the great achievement made in terms of interpersonal relations, as the students were able to articulate themselves as a unified group with a strong sense of belonging to the institution. The children's opera company "La hoja del árbol" [The tree leaf] was able to consolidate itself as a single group that shared the same objective: the premiere of the opera *Mira y recuerda* [Look and remember].

On the other hand, this project allowed the students to get closer to the genre of opera. The artistic experiences involved in developing and crafting the stage design, conceptualising a story and writing a libretto based on it, composing musical interludes, arias and choruses, performing on stage and disseminating and documenting the process, all meant that the music class went far beyond its curricular boundaries. This curricular permeability, together with the dialogue that emerged between the music class and the development of social skills, would be worthy of continuous reflection by different educational systems that could materialise in concrete curricular actions.

The research of this case study also proved the importance of the free discussion of emotions and values, as included in the selected theme for the opera and in its libretto. This emerged

from the lack of emotional attention that students perceive in their relationship with adults. Some of the songs composed especially for this opera express this deprivation and assertively call for the school community to deepen its commitment to social-emotional education. This understanding and acknowledging this lack of attention encourages the agents involved in education to improve intra- and interpersonal competencies. In the final chorus of the opera *Mira y recuerda*, whose plot presents a dream in which adults have become children and vice versa, the members of the company sang of the effort, work, companionship and happiness of being all together on stage having achieved the objective of performing the opera.

Music learning can also be used as a tool to specifically improve social interactions. We believe that this research has contributed to demonstrating that another type of education is possible and that the implementation of active methodologies promotes transversal learning that enables students to participate, in turn, in various projects in a multidisciplinary way. The results of this research also conclude that LÓVA, understood as a Project-Based Learning (PBL) project, helps students engage in the construction of their own learning and to improve considerably in the development of their social skills.

Identifying which elements of the LÓVA project have helped shape democratic citizenship and the social and educational inclusion of participating students.

LÓVA has proven to be an effective resource for the development of civic competency at both an individual and group level. The following areas of development and learning were proposed for the implementation of LÓVA. The first area includes collaboration to learn from others, respect for their needs, empathy and sensitivity in dealing with conflicts in order to facilitate problem-solving in a participatory and collaborative way. Students also develop critical thinking, question practices and norms, form diverse opinions, reflect on their own actions and generate informed opinions as responsible, active and socially engaged citizens (Westheimer, 2020). In addition, the project promotes self-awareness, reflection on one's role in society and the need to know and combat one's own feelings and personal desires. Finally, alternative conflict resolution was observed throughout the project: students devised and implemented different solutions to sustainability problems in order to achieve equitable

solutions that promoted harmonious development through the above-mentioned sub-competencies.

One of the main challenges faced by music teachers is precisely that of how to encourage social responsibility, concern for the other, care for the environment and the absolute rejection of racism and heterosexism through artistic expression (Bradley, 2018). In this regard, the development of LÓVA, in addition to attending to aesthetic and emotional education for the reasons mentioned above, has profound implications in terms of moral learning. Conflict resolution, empathy, respect, knowledge and acknowledgement of diversity, social commitment and participation in the community, and knowledge of rights and responsibilities all place the competencies of this project far beyond the artistic and scientific sphere, and far into the ethical-social territory. Political transformation and cultural transmission in the form of beliefs, values and attitudes have influenced this new pattern of citizenship education through music education in the current era of globalisation (Ho, 2019).

Throughout this dissertation we have argued that music provides children with countless possibilities for mood regulation. Indeed, music makes it possible to improve attention, motivation and creativity, a conclusion also reached by Joy (2002). In this research and in agreement with some authors, we have found that music facilitates the connection between people and the management of one's own emotions (Groarke and Hogan, 2015; Baltazar and Saarikallio, 2017). In LÓVA we find a project for the formation of global citizenship through artistic learning and emotional education, a project that also follows the recommendations of Elliot (2012) and his proposal for ethically guided music education to think about music. In this way, students can be empowered “to pursue what many philosophers throughout history consider to be the highest human values: a virtuous life well lived, a life of well-being” (p. 22). The concept of global citizenship involves self-awareness and engagement with society and culture in order to contribute to the well-being of the community. Empathy, as referred to in the analysis and discussion chapter, is defined in these findings as knowledge of other cultures and people through an education that involves discovery and awareness of events and situations in other parts of the world.

It is worth remembering that target 4.7 of the SDGs proposed by the UN (2015) states that by 2030 it is necessary to ensure that all children adopt a sustainable lifestyle, promote gender equality, inclusion and equity in education, human rights, a culture of peace and non-violence, global citizenship and appreciation of cultural diversity (UNESCO, 2017). In short, the implementation of LÓVA in the Luis Vives Institute 4th grade primary school class contributed decisively to the development of a social conscience and favoured the acquisition of responsibility from the local to the global scale through artistic expression by creating an original opera.

In line with the Mexican education policy proposed in 2017, education for citizenship through a project such as LÓVA is highly relevant. Although the concepts of citizenship, human rights, cosmopolitanism, utopia and democracy come from different perspectives, they are complementary and intersectional. All these concepts can be named in different ways, but we agree with Starkey (2017) that they all are about learning to live together in an increasingly diverse society. The concept of citizenship education acknowledges and promotes the diversity of society at all scales, from local to global. Citizenship education requires that teachers and students promote inclusive dialogue for an education that respects this diverse coexistence and lives up to the demands of Mexican and global society.

Exposing the possibilities of LÓVA as a transdisciplinary arts education project.

The first two objectives concluded that LÓVA is a highly effective project for achieving the development of socio-emotional and civic skills in a student body that participates in the creation, production and performance of an original opera with all the competencies that such an undertaking requires. Another strength observed in this research is that the implementation of LÓVA over the course of an entire school year is compatible with methodologies that address arts-based educational research. The possibilities for data collection and interpretation place artistic practices and creative processes at the centre of the study of social sciences, arts and education as observed by Jokela, (2019), Pereira and Portugal (2019).

In the case of LÓVA, artistic practice is embedded transversally in the methodology, in the choice of theme, in the context and in the communication of results, ultimately becoming the

centre of knowledge production. The opera *Mira y recuerda*, premiered by the children's opera company “La hoja del árbol”, served as the main vehicle for active learning and collaborative work, becoming a lived experience of the principles of collaboration and active learning. In addition, the students in the case study developed a group identity while creating and producing an opera about their own ideas. With this opera they agreed to address one of the most significant shortcomings they observed, the lack of emotional attention from adults to school-aged children.

It is worth noting that LÓVA contemplates the practical collaboration between the teacher, who is in charge of guiding the development of the project, and the artists. The artists are in charge of presenting the professions that will comprise the company and ultimately make possible the creation, production and performance of the opera (Merisio, Góis de Araújo and Da Cruz, 2019). This collaboration brought benefits for both the students (the members of the company) and the teachers and artists themselves, as it took place in contexts of respect and recognition between all agents, even though the artists are renowned experts with skills that the teachers do not possess (Kenny, 2020). Furthermore, during the development of LÓVA at the Luis Vives Institute, this partnership with diverse artists offered both students and teachers an exploration of creativity in working with professionals (Hall, Thomson and Russell, 2007). The artists accompanied the different professional teams throughout the project, resolving specific questions and problems faced by the teams. The teacher in charge also provided guidance and facilitated communication between the students and the artists. LÓVA promoted a closer relationship between renowned artists in the country and the school community.

Extracting educational recommendations, derived from the research process, aimed at improving the emotional, social and civic competencies of participating students.

We have already mentioned that LÓVA has been found to be an effective resource as a PBL-based methodology. Its effectiveness has been demonstrated both for the development of the civic competency and for the development of intra- and interpersonal competencies. Among

the educational recommendations worth highlighting are transdisciplinary work as the main source for the development of collaborative learning and socio-emotional education. The cross-disciplinary work of the different subjects during the course of the project led to significant learning for the participating students. Examples of this transversal work include: the discussion of values and emotions that became part of the theme chosen to develop the story and, subsequently, the libretto of the opera; the visit to the theatre for the premiere, the study of the lighting of the forum, the available space, the area of the stage, and the accounting to calculate the theatre's capacity and the number of performances required to pay for the venue.

This work with nationally renowned artists—who, fortunately, were already part of the school community—places LÓVA as a research methodology based on the arts. Opera is assumed as the main vehicle for active and collaborative work that translates into real experiences in which students can develop group identity. An opera is created and produced from scratch, based on the students' own ideas, to be performed on a real stage (Ben-Horin, Halstead and Espelan, 2017). This practical work with artists and performers brings unique benefits to the children, as it would otherwise be difficult to get close to these personalities in an educational context (Kenny, 2020).

The earthquake that took place on 19 September 2017 in Mexico City interrupted the routine meetings of the opera company at the start of the LÓVA project. When school activities resumed, the project became a space for personal and group reflection on the experiences lived during the earthquake and in its aftermath. The company wanted to define in a single word what each member experienced individually at that time. A mural was made and hung on the classroom's wall until the children decided that all their fears and emotions had been overcome. In this regard, as Freire (2013) observes, external circumstances destabilised the students and ended up opening a possibility for learning and bonding.

Finally, it is necessary to highlight the work of group formation and cohesion through activities and challenges that the whole class had to solve in order to achieve the final objective of premiering the opera. The group interaction activities, the games and challenges

of getting to know each other and one's own emotions make LÓVA an excellent vehicle for developing individual and group identity and belonging. Self-exploration through writing exercises and emotional exposure enabled the development of interpersonal skills in addition to intrapersonal ones.

Limitations and future research

During the development of the LÓVA project and this research, we found some limitations in the case study described in this dissertation. One of these limitations could have been solved with more interviews with the school's teaching staff and management in order to complement the views and further saturate the discourse surrounding the project. The application of a sociogram at the beginning and end of the project could have provided us with more information on the data necessary for the development of a united group.

One of the possible future lines of research contemplates the psychometric analysis and evaluation of the emotional and social competencies of the students participating in LÓVA. Such an analysis should be carried out before and after the implementation of the project by applying scientifically-validated standardised tests. An additional possible source of knowledge lies in the possibility of applying LÓVA to the same group that made up this case study but after a period of about 5 years.

At the time of writing, LÓVA continues to be implemented at the Luis Vives Institute in Mexico City with the students of the 3rd year of secondary school through CINE LÓVA, in which the final product is a film created, written and shot by a film production company comprised of the students themselves. Although this implementation follows the same methodology that we used in the production of the opera, it has yielded preliminary results, most notably the development of democratic citizenship in the group. We have not yet been able to verify the results as our production company "La cigarra" had to produce and release the short film *Efímero* [Ephemeral] online, on YouTube,² due to the COVID-19 pandemic

² <https://youtu.be/gq50tjbFlhg>

and the obligatory suspension of face-to-face lessons starting in March 2020. Through this short film, the members of the company “La cigarra” wanted to express how they had experienced the pandemic. The words with which the director ended his presentation and immediately preceded the premiere of the film were: “*Efímero* is about how everyone has experienced quarantine and COVID-19 in a different way. This is how we experience it” (presentation by the director of the company on the day of its premiere, 4 July 2020).

In the ongoing school year 2020/2021, with the recently created company “Arepo Estudios”, the LÓVA project is being implemented virtually. We are sure that it will provide us with a different type of learning. In order to give continuity to the implementation of LÓVA, the LÓVA+ community has been created, comprised of teachers who intend to share resources in a collaborative network without borders. LÓVA+ is designed for all those who continue to carry out LÓVA projects virtually or in person. We have no doubt that this new way of putting PBL into practice through LÓVA will be a source of new learning and will initiate a future line of educational research.

Another of the possible future lines of work, given that LÓVA continues to be implemented in many schools, will be the publication of a book that describes a few LÓVA experiences, contrasts similarities and differences between them and analyses the results each obtained in order to obtain recommendations for implementation and improvement. This text will necessarily pay a well-deserved tribute to the memory of Pedro Sarmiento (†March 2021), who was the coordinator and passionate disseminator of the LÓVA project.

By way of conclusion, the author of this doctoral thesis would like to acknowledge some of the personal experiences that this work has made possible. The first thing she learned was the need for self-criticism, which might enable a more objective observation of the case study group. The transversality of the project also allowed her to discover the value of comprehensive education. From her position as a teacher, by making associations with the other subjects she was able to see beyond arts education. One of the most significant lessons she learned, and which she has treasured ever since, was to have full confidence in her students and to believe that they are capable of achieving challenges that she never thought

they would be able to autonomously and consciously achieve. Being part of LÓVA has allowed her to meet teachers from different parts of Spain, with whom she shares illusions and motivations to rethink education and teaching-learning modes.

The activities required to fulfil the doctoral programme that involve and relate to the completion of this thesis made it possible for this work to be presented at top-level international congresses. The academic background accumulated in these presentations made it possible for us to receive feedback from expert colleagues who made the doctoral student aware of the scope of this study. From the work presented in this dissertation, two articles were written that have been accepted in the journals JCR and SCOPUS in quartiles 1 and 2. These publications have decidedly enriched her training and methodological experience and have allowed her to share the research topic and the preliminary conclusions of this thesis.

The journey that began with the training course in LÓVA the author attended at the Teatro Real in Madrid does not end with the last sentence of this dissertation. The conferences to which the author of this work has had the honour of being invited, the opportunities to present this great project, the discussion of the results obtained and the visualisation of the limits and scope of this object of study have repeatedly given the author an account of the transcendence and impact of opera as a vehicle for learning. As we sang in the last "Olelé" after each LÓVA premiere: "*luka, luka*" (row, row). Today, we row on behalf of education.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abolio, S. (1998). *Los proyectos para el trabajo en el aula. Tomos 1 y 2. Interrogantes básicos: ¿por qué? ¿Para qué? Y ¿cómo? Aique*
- Acevedo R. A., y López, P. (2012). *Ciudadanos inesperados: espacios de formación de la ciudadanía ayer y hoy*. El Colegio de México, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (pp. 1501-1507).
- AERA Code of Ethics: American Educational Research Association Approved by the AERA Council (February, 2011). *Educational Researcher*, 40(3), 145-156. doi:10.3102/0013189x11410403
- Aguirregabiria Barturen, F. J. y García-Olalla, A. (2020). Aprendizaje basado en proyectos y desarrollo sostenible en el Grado de Educación Primaria. *Enseñanza de las Ciencias*, 38(2), 5-24. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2717>
- Alcántara, A. (2017). Educación cívica y educación ciudadana en México: una perspectiva global y comparada. *Revista Española de Educación Comparada*, 29, 220-239. doi: 10.5944/reec.29.2017.17096
- Alonso, V. (2004). *Optimización de la atención a través de un programa de intervención musical* [Tesis doctoral, Universitat de Valencia].
- Alonso, M. A. (2010). *Música y Neurociencias*. *Arch. Neurocién(Mex)*, 15 (3), 160-167. INNN.
- Alsina, M., Mallol, C., y Alsina, A. (2020). Currículum competencial y educación artística en secundaria. Resultados de una experiencia de cocreación basada en el ABP / Competence curriculum and artistic education in secondary. Results of a co-creation experience based on ABP. *ARTSEDUCA*, (26), 104-117. <http://www.e-revistas.uji.es/index.php/artseduca/article/view/4421>

- Alzate Peralta, L. (2013). Aprendizaje cooperativo para el desarrollo humano social del profesional de las ciencias médicas. *EDUMECENTRO*, 1(2), 33-36. <http://www.revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/article/view/30/65>
- Anderson, K., Kochan, F., Kensler., L.A. y Reames, E.H. (2018). Academic Optimism, Enabling Structures and Student Achievement. *Journal of School Leadership*, 28, 434-461.
- Andueza, M. (2014). *Dinámica de grupos en educación*. Trillas.
- Antwi, S. y Kasim, H. (2015). Qualitative and Quantitative Research Paradigms in Business Research: A Philosophical Reflection. *European Journal of Business and Management*, 7(3), 217-225.
- Apple, M. W. y Beane, J.A. (1997). *Democratic Schools*. ASCD.
- Atkins, L., y Wallace, S. (2012). *Qualitative research in education* (1st ed.). SAGE Publications.
- Aubert, A. y Siles, G. (2009). Centenario de Ferrer i Guardia: historia y sociología de la posibilidad. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 2(2) 13-31.
- Avendaño Castro, W. R., Paz Montes, L. S. y Parada Trujillo, A. E. (2016). Construcción de ciudadanía: un modelo para su desarrollo en la escuela. *Revista El Agora USB*, 16(2), 479-492. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-50527-9>
- Ayuso, B. (2020). *La Feria del Libro “Federico García Lorca” reúne en Ciudad de México a 20 editoriales. España Exterior. El periódico de las comunidades españolas en el mundo.* <https://www.espanaexterior.com/la-feria-del-libro-federico-garcia-lorca-reune-en-ciudad-de-mexico-a-20-editoriales/?fbclid=IwAR3aoySZ0CGVJ-U3MS0wxq8VLOwZMsUHAXwW9u-bL2FCGvBjvZqDhny3p8Y>
- Banco Interamericano de Desarrollo (BID) (2011). *Informe Nacional de Resultados. México. Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana, ICCS, 2009*. UNESCO-CERLALC, SREDECC.

- Banks, J.A. (2017). Failed Citizenship and Transformative Civic Education. *Educational Researcher*, 46(7), 366-377. doi:10.3102/0013189x17726741
- Baker, W.J. y Harvey, G. (2014). The collaborative learning behaviours of middle primary school students in a classroom music creation activity. *Australian Journal of Music Education*, 1, 3-14.
- Baltazar, M., y Saarikallio, S. (2017). Strategies and mechanisms in musical affect self-regulation: A new model. *Musicae Scientiae*, (1-19). doi:10.1177/1029864917715061
- Baqueró, M. y Majó, F. (2014). *Ideas Clave. Los proyectos interdisciplinarios*. Graó.
- Barrett, M. S. (2011). Musical narratives: a study of a young child's identity work in and through music-making. *Psychology of Music*, 39(4), 403-423.
- Bartolomé, M. y Cabrera, F. (2003). Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una sociedad y ciudadanía interculturales. *Revista de Educación, número extraordinario sobre Ciudadanía y Educación*, 33-56.
- Batelaan, P (Ed.) (1998). Hacia un aula equitativa. Aprendizaje Cooperativo en la Educación Intercultural de Europa. <http://educar.unileon.es/Antigua/Diversid/Webquest/aulaequitativa.pdf>
- Bautista, N.P. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa. Epistemología, metodología y aplicaciones*. El Manual Moderno.
- Bautista, E. (15 de junio de 2018). Ópera para el recreo. *El Financiero*. <https://www.elfinanciero.com.mx/culturas/opera-para-el-recreo>
- Beltando-Patier, M.C. (coord.) (1996). *Historia de la música. La música occidental desde la Edad Media hasta nuestros días*. Espasa.
- Bennett, R. (2004). Neu Brain Research on Emotion and Feeling: Dramatic Implications for Music Education. *Arts Education Policy Review*, 6(2), 21-27.

- Benso, M^a C. y Pereira, M^a C (Coords.) (2003). *El profesorado de Enseñanza Secundaria. Retos ante el nuevo milenio*. Aurea.
- Bereiter, C y Scardamalia, M. (1993). *Surpassing Ourselves. An Inquiry into the Nature and Implications of Expertise*. Open Court.
- Berman, K. B. (2003). The Benefits of Exploring Opera for the Social and Emotional Development of High-Ability Students. *Gifted child today*, 26(2), 46-53.
- Bidegáin, N. (1999). *El aprendizaje cooperativo*. Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra. http://dpto.educacion.navarra.es/publicaciones/pdf/apr_coop.pdf
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61–82. doi:10.5944/educxx1.1.10.297
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la Educación Emocional*. Wolters Kluwer.
- Blanck, W. (1997). Authentic instruction. In W.E. Blanck & S. Harwell (eds.), *Promising practices for connecting high school to the real world* (pp.15-21). University of South Florida.
- Blanco García, Y., y Peñalba Acitores, A. (2020). La formación de futuros docentes de Música en las universidades de Castilla y León: creatividad, ciudadanía y aprendizaje permanente como claves del cambio educativo. *Revista Electrónica de LEEME*, 46, 166-186. doi: 10.7203/LEEME.46.17756
- Blasco Magraner, J. S. y Botella Nicolás, A. M. (2020). Aprendizaje por proyectos en la clase de bachillerato: la opereta La Corte del Faraón. [Learning by projects in the high school class: the operetta The Court of Faraoh]. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 51, 1-15. doi: <http://doi.org/10.15198/seeci.2020.51.1-15>
<http://www.seeci.net/revista/index.php/seeci/article/view/583>
- Bolivar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Graó.

- Botella Nicolás, A.M. (2006). Música e interculturalidad. *Comunicación del congreso internacional de educación intercultural*. <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-musica-como-instrumento-de-interculturalidad-una-propuesta-didactica-a-traves-del-folklore-784225/html/>
- Botella Nicolás, A.M. (2019). *Investigar en la didáctica de la ópera en el S. XXI*. Cuadernos de Bellas Artes 65. Latina.
- Botella Nicolás, A. M., y Adell Valero, J. R. (2016). Una propuesta experimental en la enseñanza de la música en secundaria. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 11(1), 1-15. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297046046004>
- Botella Nicolás, A. M., y Ramos Ramos, P. (2020). La relación con los demás y la motivación en un Aprendizaje Basado en Proyectos. *Estudios Pedagógicos (valdivia)*, 46(1), 145–160. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052020000100145>
- Bohner, G. y Wänker, M. (2002): *Attitudes and attitude change*. Psychology Press.
- Bohnsack, R. (2004) Group Discussions and Focus Groups. In U. Flick, E. Kardoff, & I. Steinke, (Eds.), *A Companion to Qualitative Research* (pp. 214-221). SAGE Publications.
- Bowman, Wayne. D. (2002). Educating musically. In R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning*, (pp. 63–84). Oxford University Press.
- Boyette, A. H. y Lew-Levy, S. (2021). Socialization, Autonomy, and Cooperation: Insights from Task Assignment Among the Egalitarian BaYaka. *ETHOS*, 48(3), 400-418. doi:10.1111/etho.12284
- Bresler, L. (2006). Paradigmas cualitativos en la investigación en educación musical. En M. Díaz (Coord.), *Introducción a la investigación en educación musical* (pp. 60-82). Enclave Creativa.

- Buckerman, O. (2013). *El antídoto. Felicidad para gente que no soporta el pensamiento positivo*. Indicios.
- Bukofzer, M. F. (1992). *La música en la época barroca: de Monteverdi a Bach*. Alianza Editorial.
- Brown, B. (2008). *I thought it was just me (but it isn't). Making the journey from "What will people think?" to "I am enough"*. Penguin Random House.
- Cabedo-Mas, A. (2014). La música como proyecto socioeducativo. En A. Giráldez (ed.), *Didáctica de la música en primaria* (pp. 101-120). Síntesis.
- Cabedo-Mas, A. y Díaz-Gómez, M. (2015). Arte y música en la educación obligatoria, algo más que un detalle curricular de buen tono. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 5(3), 268-295.
- Cabedo-Mas, A. (2016). Educación en valores a través de la música. *Pensamiento crítico y educación musical. Eufonía*, 69, 7-12.
- Cabedo-Mas, A., Nethsinghe, R., y Forrest, D. (2017). The role of the arts in education for peacebuilding, diversity and intercultural understanding: A comparative study of educational policies in Australia and Spain. *International Journal of Education & the Arts*, 18(11). <http://www.ijea.org/v18n11/>
- Caeiro-Rodríguez, M. (2018) Aprendizaje Basado en la Creación y Educación Artística: proyectos de aula entre la metacognición y la metaemoción. *Arte, Individuo y Sociedad*, 30(1), 159-177. doi: <http://dx.doi.org/10.5209/ARIS.57043>
- Campayo-Muñoz, E.A. y Cabedo-Más, A. (2017). The role of emotional skills in music education. *British Journal Music Education*, 34(3), 243-258.
- Campbell, P. S. (2010). *Songs in their heads: music and its meanings in children's lives*. Oxford University Press.
- Cantero, N.P. (2011). El papel integrador de la Educación Artística en la Educación Primaria. *Innovación y experiencias educativas*, 39, 1-8.

- https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Nu_mero_39/NATIVIDAD%20CANTERO%20CASTILLO_1.pdf
- Capistrán-Gracia, R. W. (2018). Reflecting on Basic Art Education in Aguascalientes, Mexico. Implications for Higher Education. *Revista Electrónica Educare*, 22(2), 1-14. doi:10.15359/ree.22-2.19
- Carabias, D. (2015). *La Formación Inicial y Continua del Maestro de Educación Artística en España y Latinoamérica* [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid, Facultad de Educación de Segovia, Segovia].
- Carbonell, J. (2006). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Morata.
- Carnes, L. W. (2007). Genuine products, genuine values: Challenges and choices in a global society. *Business Education Forum*, 61(4),34-37.
- Castro, I, Rodríguez, A y Smith, M. (2014). *La construcción de ciudadanía en la educación media superior: un estudio de caso sobre docentes de la UNAM*. México: IISUE-UNAM.
- Christopher, D. A. (2006). Building better communicators: Integrating writing in to business communications courses. *Business Education Forum* ,61(2),40-43.
- Ciaramicoli, A. y Ketchman, C. (2000). *El poder de la empatía*. Vergara
- Cobo, C. (2012). Skills and competences for knowmadic workers. En J. W. Moravec (Ed.), *Knowmad society* (pp. 57-88). Education Futures LLC.
- College Board (s/f). «Toolkit» *for interdisciplinary learning, Teaching & Assesment*. <https://secure-media.collegeboard.org/apc/AP-Interdisciplinary-Teaching-and-learning-Toolkit.pdf>.
- Collie, R.J., y Martin, A.J. (2016). Adaptability: An important capacity for effective teachers. *Educational Practice and Theory*, 38, 27-39. doi: 10.7459/ept/38.1.03.
- Collie, R.J., Granziera, H., Martin, A.J., Burns, E.C. y Holliman, A.J. (2020). Adaptability among science teachers in schools: A multi-nation examination of its role in school

- outcomes. *Teaching and Teacher Education, Elsevier ltd*, 95.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103148>
- Collins, A. (2013) Music education and the brain: What does it take to make a change? *Applications of Research in Music Education*, 32(2), 4–10.
doi:10.1177/8755123313502346
- Cohen, E. (1994). Restructuring the classroom. Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*, 64, 1-35
- Conejo, P.A. (2012). El valor formativo de la música para la educación en valores. DEDiCA. *Revista de educação e humanidades*, 2, 263-278.
- Conde, L. S. (2016). *Formación ciudadana en México*. CDMX: Instituto Nacional Electoral.
- Conway, C. M., y Hodgman, S. M. (2020). Undergraduate music student perspectives on the music school as a space for the development of allyhood. *Music Education Research*, 1–12. doi:10.1080/14613808.2020.1732317
- Coria, J.M. (2010). *El aprendizaje por proyectos: una metodología diferente*. Instituto Latinoamericano de la comunicación. Educativa Red-Escolar.
- Corona, S. (2015). *La asignatura ciudadana en las cuatro grandes reformas de LTG en México (1959-2010)*. Siglo XXI Eds.
- Corno, L. (2008). On teaching adaptively. *Educational Psychologist*, 43, 161-173. doi: 10.1080/00461520802178466
- Coperrider, D. y Whitney, D. (2005). *Appreciative inquiry: a positive revolution in change*. Berrett-Koehler
- Chahín, I., Herrera, G. y Mantilla L (2013). *Habilidades para la vida*. Edex
- Chóliz, M. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*.
<http://www.uv.es/choliz/Proceso%20emocional.pdf>

- Coperrider, D. y Whitney, D. (2005). *Appreciative inquiry: a positive revolution in change*. Berrett-Koehler
- Cox, C. (2010). *Informe de referente regional 2010. Oportunidades de aprendizaje escolar de la ciudadanía en América Latina: currículos comparados*. SREDECC, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Croom, A. M. (2012) Music, neuroscience, and the psychology of well-being: *A précis*. *Frontiers in Psychology*, 2(393). doi:10.3389/fpsyg.2011.00393
- Cross, I. (2009). The evolutionary nature of musical meaning. *Musicae Scientiae*, 13(2_suppl), 179–200. doi:10.1177/1029864909013002091
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad: El Fluir y la Psicología del Descubrimiento y la Invención*. Ediciones Paidós Ibérica, S. A.
- Da Conceicao, M. (2006). *Para comprender la complejidad*. México: s/e
- Delors, J. et al. (1997). *La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno*. Santillana - Ediciones UNESCO.
- Delors. J. (2013). Los cuatro pilares de la educación. Informe para la UNESCO sobre Educación Superior. *Revista Galileo*, 103-110.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2005) The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (3rd ed.) (pp. 14-20). SAGE Publications.
- Devroop, K. (2012). The social-emotional impact of instrumental music performance on economically disadvantaged South African students. *Music Education Research*, 14, 407–416. doi:10.1080/14613808
- Dewaele, J.-M. y Pavelescu, L. M. (2019). The relationship between incommensurable emotions and willingness to communicate in English as a foreign language: a multiple

- case study. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1–15.
doi:10.1080/17501229.2019.1675667
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación* (6ª ed.). Morata.
- Dewiyani S, M.J. (2015). Improving Students Soft Skills using Thinking Process Profile Based on Personality Types. *International Journal of Evaluation and Research in Education* (IJERE), 4(3) 118-129.
- Díaz Couder, E. (2015). Diversidad lingüística y ciudadanía en educación. En E. Díaz Couder et al. (Coords.), *Diversidad, ciudadanía y educación. Sujetos y contextos*, (pp. 49-75). UPN.
- Díaz, M. (2014). El lugar de la música en el currículo escolar. En A. Giráldez (coord.), *Didáctica de la música en Primaria*. (pp. 31-36). Síntesis.
- Díaz, A. y Serna, H. (2013). *Metodologías activas del aprendizaje*. Fundación Universitaria María Cano. http://www.academia.edu/33679261/metodologias_activas.pdf
- Díaz Solano, A. M., Fonseca Pita, N., y Vázquez Gutiérrez, G. L. (2020). Interdisciplinariedad: *Perspectivas Revista De Ciencias Sociales*, 10, 348–359. <https://doi.org/10.35305/prcs.v0i10.365>
- Picardo, O. (Coord.) (2005). *Diccionario enciclopédico de ciencias de la educación*. C.A. Centro de Investigación educativa, 109.
- Díez Navarro, C. (1992). *La oreja verde de la escuela. Trabajo por proyectos y vida cotidiana en la escuela infantil*. Ediciones de la Torre.
- Diez, F. y Gachi, T. (1999). *Herramientas para trabajar en mediación*. Paidós.
- Dirección General de Evaluación de Políticas y Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa (2015). *Diagnóstico ampliado, Programa Nacional de Convivencia Escolar* (S271). DGEP-DGDGIE.

- Diario Oficial de la Federación (2015). *ACUERDO número 19/12/15 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Nacional de Convivencia Escolar para el Ejercicio Fiscal 2016. ROP o documento normativo*. México, DOF, 27 de diciembre.
- Dixon, J. *et al* (2010). The importance of Soft Skills. *Corporate Finance Review*, 14(6) 35-38.
- Domènech-Casal, J. (2017). *Aprendizaje basado en Proyectos y competencia científica. Experiencias y propuestas para el método de estudio de caso*. Trabajo presentado en el X Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias, Sevilla. https://ddd.uab.cat/pub/edlc/edlc_a2017nEXTRA/19_Aprendizaje_Basado_en_Proyectos_y_Competencia_Cientifica....pdf
- Dubrencq-Choprix, F. y Fortuny, M. (1988). La escuela Decroly en Bruselas. *Cuadernos de Pedagogía*, 163, 13-18.
- Dullea, R. (2017). Engagement, Participation, and Situated Learning in a Children's Opera Chorus Program. *Journal of Research in Music Education*, 65(1), 72-94. doi:10.1177/0022429417695751
- Dullea, R. (2019). Pedagogies of authentic learning in Canadian Opera Company's opera summer camp programme for adolescents. *Youth Theatre Journal*, 1-17. doi:10.1080/08929092.2018.1555103
- Duncan, N. (2007). Trabajar con las emociones en Arteterapia. *Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 2, 37-49.
- Durán, S. (1998). La educación artística y las actividades culturales. En P. Latapí, (coord.), *Un siglo de Educación en México*, Vol II, SEP.
- Durán-Aponte, E. y Arias-Gómez, D. (2016). Actitud emprendedora y estilos emocionales. Contribuciones para el diseño de la formación de futuros emprendedores. *Rev. Gestión de la Educación*, 6(2), 83-102.
- Edgar, S. N. (2013). Introducing social emotional learning to music education professional development. *Applications of Research in Music Education*, 31(2), 28-36.

doi:10.1177/8755123313480508

Elliott, D. J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Morata.

Elliott, D. J. (1991). *Action Research for Educational Change*. McGraw-Hill Education.

Elliott, D. J. (2012). Another Perspective. *Music Educators Journal*, 99(1), 21-27.

doi:10.1177/0027432112452999

Elliott, D. J. (2016). Artistic Citizenship, Personhood, and Music Education. En L.C. DeLorenzo (Ed.), *Giving Voice to Democracy in Music Education. Diversity and Social Justice*. Taylor & Francis Group.

Elliott, D.J., Silverman, M. y Bowman, W. (Eds). (2016). *Artistic Citizenship: Artistry, Social Responsibility, and Ethical Praxis*. Oxford Scholarship.

Ericsson, E (1963). *Childhood and society* (2nd. Ed.). Norton.

Escuela libre de acoso (10 agosto 2017). *El Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE)*. Gobierno de México. Recuperado el día 15 de junio de 2018. <https://www.gob.mx/escuelalibredeacoso/articulos/antecedentes-121175?state=published>

Estrada, A. (2015) El aprendizaje por proyectos y el trabajo colaborativo, como herramientas de aprendizaje, en la construcción del proceso educativo, de la Unidad de aprendizaje TIC'S. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo: RIDE*, 3(5), 123-138. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4932698>

Eisenberg, N. Murphy, B.C. y Shepard, S. (1997). The development of empathic accuracy. In W. Ickes (Ed.), *Empathic accuracy* (pp. 73-116). Guilford Press.

Eisenberg, N. (2000). Empathy and sympathy. In M. Lewis & J.M. Haviland Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 677-691). Guilford Press.

Eisner, E.W. (1995). *Educar la visión artística*. Paidós Educador.

Eisner, E.W. (2004). *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Paidós Ibérica.

- European Parliament (2006). *Recommendation 2006/962/EC of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning* [Official Journal L 394 of 30.12.2006]. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:c11090>
- Evenson, R. (1999). Soft skills, hard sell. *Techniques: Making Education & Career Connections*, 74(3), 29-31.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de educación*, 332, 97-116.
- Faust, C. (2010). BRAVA! Why You Should Use Opera in Your Classroom. *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review*, 76(4) 55-58.
- Fautley, M. (2018). Why Music Educators Really Understand Skills. *British Journal of Music Education*, 35(1), 1-4. doi:10.1017/S0265051718000049
- Fernández-Carrión, M (2010). *Técnicas de la expresión plástica aplicadas a la didáctica de la ópera en el tercer ciclo de primaria y el primer ciclo de la E.S.O.* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid].
- Fernández, J.M., Goás, C., y Vázquez, A.I. (2016). Unha ópera na escola. O proxecto LÓVA. *Eduga Revista Galega do Ensino*, 72. <http://www.edu.xunta.es/eduga/1009/proxecciones/unha-opera-na-escola-o-proxecto-lova>
- Fernández Enguita, M. (2001). *Educación en tiempos inciertos*. Morata.
- Ferrer i Guardia, F. (1990). *L'escola Moderna: explicació póstuma i abast de l'ensenyament racionalista*. EUMO.
- Ferreiro, R. y Espino, M. (2017). *El ABC del aprendizaje cooperativo. Trabajo en equipo para aprender y enseñar*. Trillas.
- Findeisen, B. (2007) Music therapy in treatment of young children with selective mutism.

Workshop at the Conference on Music, Language and Movement, Herstmonceux Castle, East Sussex, UK.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.

Flores-Crespo, P. y Ramírez, A. (2015). La participación social en la Escuela en México. Una revisión de literatura. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3), 77-94.

Follari, R. (2005). La interdisciplina revisitada. Andamios. *Revista de Investigación Social*, 1(2) 7-17.

<http://www.pensamientocomplejo.com.ar/docs/files/Follari%20R%20-%20Interdisciplina.pdf>

Folch, C., Córdoba, T., y Ribalta, D. (2020). La performance: Una propuesta interdisciplinar de las áreas de educación física, educación musical y educación visual y plástica en la formación inicial de los futuros maestros. *Retos*, 3(7), 613-619.

Freire, P. (2001). *La pedagogía de la indignación*. Morata.

Freire, P. (2008). *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. Siglo XXI editores.

Frega, A. L. (1998). La investigación en las enseñanzas musicales, en LEEME. *Revista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 1 (mayor).
<http://www.ucm.es/info/reciem>

Fubini, E. (1990). *La estética musical desde la Antigüedad hasta el siglo XX*. Alianza Editorial.

Galeana de la O, L. (2006). *Aprendizaje basado en proyectos*. Universidad de Colima.
<http://ceupromed.ucol.mx/revista/PdfArt/1/27.pdf>

- Galera, M^a.V. y Molina, M^a M. (2016). La escucha activa. En A. Díez Mediavilla, V. Brotons, D. Escandell y J. Rovira (Eds.), *Aprendizajes plurilingües y literarios. Nuevos Enfoques didácticos* (pp. 467- 477). Publicacions de la Universitat d'Alacant.
- García Cabrero, B. y Alba, A.R. (2008). Afectividad y ciudadanía democrática: una reflexión sobre las bases filosófico-psicológicas de la formación cívica y ética en la escuela. En I Vidales *Formación ciudadana: una mirada plural* (pp. 13-32). CECyTE.
- García Gil, M. E. (2011). El video como herramienta de investigación. Una propuesta metodológica para la formación de profesionales en Comunicación. *Enlaces: revista del CES Felipe II*, 13, 1-12
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3693656>
- García-Varcácel Muñoz-Repiso, A. y Basilotta Gómez-Pablos, V. (2017). Aprendizaje basado en proyectos (ABP): evaluación desde la perspectiva de alumnos de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 113-131.
<http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.1.246811>
- Gardner, H. (1983) *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Gardner, H. (2006). *Multiple Intelligences: New Horizons*. Basic Books.
- Gholami, R. (2016). The art of self-making: identity and citizenship education in late-modernity. *British Journal of Sociology of Education* 38(6), 1-22.
doi:10.1080/01425692.2016.1182006
- Gholami, R. (2016). The art of self-making: identity and citizenship education in late-modernity. *British Journal of Sociology of Education*, 38(6), 798–811.
doi:10.1080/01425692.2016.1182006
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Morata
- Gillespie, C. A. (2010). How culture constructs our sense of neighborhood: mental maps and children's of place. *Journal of Geography*, 109, 18-29.
- Gimeno Sacristán, J. (2003). *El alumno como invención*. Morata.

- Giner de los Ríos, F. (1987). Discurso Inaugural del curso 188^a-81 en la Institución Libre de Enseñanza. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza, Segunda época, año1(1)*. Madrid
- Giraldez-Hayes, A. (2007). Contribuciones de la educación musical a la adquisición de las competencias básicas. *Eufonía: Didáctica de la Música, 41*, 49-57. <https://www.grao.com/ca/producte/contribuciones-de-la-educacion-musical-a-la-adquisicion-de-las-competencias-basicas>
- Giraldez-Hayes, A. (2003). La educación musical a las puertas del siglo XXI. *Eufonía. Didáctica de la música, 27*.
- Giraldez-Hayes, A (2014) Proyectos en Educación Musical. En A. Giráldez (coord.), *Didáctica de la música en primaria* (pp. 93-100). Síntesis
- Giraldez-Hayes, A. y Prince, E. (2017). *Habilidades para la vida: aprender a ser y aprender a convivir en la escuela*. SM
- Giraldez-Hayes, A. Carbó, G. y Otárola, M. (2019). *Evaluación proyecto LOVA. La ópera, un vehículo de aprendizaje. 2006-2017*. ConArte Internacional y Fundación Daniel y Nina Carasso.
- Giroux, H. (2013). La Pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis Educativa, XVII(1y 2)*, 13-26.
- Giroux, H.A. (2020). *On Critical Pedagogy* (2nd ed). Bloomsbury Academic
- Glenn, J.L. (2003). Business success of ten depends on mastering the “sixth R -”Relationship literacy. *Business Education Forum, 58(1)*,9-13.
- Glenn, J.L. (2004). Making sense of ethics. *Business Education Forum, 59(1)*, 9-13.
- Glenn, J.L. (2008). The “new” customer service model: Customer advocate, company ambassador. *Business Education Forum, 62(4)*,7-13.
- Goetz, J. P., y Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.

- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Kairos.
- Goldstein, T.R. (2011). Correlations among social-cognitive skills in adolescents involved in acting or arts classes. *Mind, Brain and Education*, 5(2), 97-103.
- Gómez Núñez, M. I., Cano Muñoz, M. A. y Gómez Núñez, J. A. (2021). La ópera infantil como medio de aprendizaje y unión en tiempos de Covid-19: propuesta interdisciplinaria de educación a distancia. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 18, 3-14.
- Graziano, A.B., Peterson, M., y Shaw, G. L. (1999). Enhanced learning of proportional math through music training and spatial-temporal training. *Neurological Research*, 21, 139-152.
- Green, L. (2011). *Learning, teaching, and musical identity: Voices across cultures*. Indiana University Press.
- Gregory, E. (2020). 'Methodological challenges for the qualitative researcher: The use of a conceptual framework within a qualitative case study'. *London Review of Education*, 18(1), 126–141. <https://doi.org/10.18546/LRE.18.1.09>
- Groarke, J.M. y Hogan, M. (2015). Enhancing wellbeing. An Emerging model of the adaptive functions of music listening. *Psychology of Music*, 1-23. doi: 10.1177/0305735615591844
- Grout, D. y Williams, H. (2003). *A short history of opera*. Columbia University Press.
- Guba, E. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno y A. Pérez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Akal.
- Hall, B. (2003). The top training priorities for 2003 *Training*, 40(2),38-42.
- Hallam, S. (2010). The power of music: its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music education*, 28(3), 269-289
- Hargreaves, D. (1998). *Música y desarrollo psicológico*. Graó.

- Hargreaves, D., McDonald, R., y Miell, D. (2012). Musical Identities mediate musical development. En G. E. McPherson y W. Graham (coords.), *The Oxford Handbook of Music Education, 1* (pp. 125-142). Oxford University Press.
- Heckman, J. J., y Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour Economics, 19*(4), 451–464. doi:10.1016/j.labeco.2012.05.014
- Ho, Y.C., Cheung, M.C. y Chan, A.S. (2003). Music training improves verbal but not visual memory: Cross-sectional and longitudinal explorations in children. *Neuropsychology, 17*, 439-450.
- Ho, W.-C. (2019). Citizenship education and music education: exploring the crossroads between globalisation and localisation in Taiwan. *Music Education Research, 1–15*. doi:10.1080/14613808.2019.1598347
- Ho, W.-C. y Law, W.-W. (2020). "Music education and cultural and national values", *International Journal of Comparative Education and Development, 22*(3), 219-232. <https://doi.org/10.1108/IJCED-10-2019-0053>
- Hodges, D. A. (2010). Can neuroscience help us do a better job of teaching music? *General Music Today, 23*(2), 3–12. doi:10.1177/1048371309349569
- Holliman, A.J, Martin, A. J., y Collie, R.J. (2018). Adaptability, engagement, and degree completion: a longitudinal investigation of university students. *Educational Psychology*. doi:10.1080/01443410.2018.1426835
- Holguin Alvarez, J. (2017). Efectos de conductas proactivas y prosociales en incidentes críticos de escolares limeños. *Propósitos y Representaciones, 5*(2), 185-244. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n2.172>
- Holguin Alvarez, Jhon A. y Rodríguez Castillo, M. F.(2020). Proactividad y resiliencia en estudiantes emprendedores de Lima. *Propósitos y Representaciones, 8*(2), 367. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n2.367>

- Hower, E (1999). Creating an Opera with Seventh Graders. *Music Educators Journal*, 85(5) 21-25.
- Huron, D. (2006). Is Music an Evolutionary Adaptation? *Annals of the New York Academy of Sciences*, 930(1), 43–61. doi:10.1111/j.1749-6632.2001.tb05724.x
- Hurtado, L., y Toro Garrido, I. J. (2001). *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio*. Episteme Asociados.
- Intel (2005). *Diseño de proyectos efectivos: características de proyectos. Beneficios del aprendizaje basado en proyectos*.
<https://www.intel.com/content/dam/www/program/education/lar/xl/es/documents/project-design/design/benefits-of-project-based-learning.pdf>
- ILV (1976). *Instituto Luis Vives*. ILV.
- Imbernón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja. La difícil tarea de enseñar*. Graó
- Iryhina, S., Sbruieva, A., Chystiakova, I., y Chernyakova, Z. (2020). Implementatio of Emotional Intelligence Theory in Future Musical Art Teachers Training. *Journal of History Culture and Art Research*, 9(2), 50-60.
<http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v9i2.2575>
- Izard CE, y Malatesta CZ. (1987). Perspectives on emotional development I: Differential emotions theory of early emotional development. In J.D. Osofsky (ed.), *Handbook of infant development*(2nd ed) (pp. 494-554). Wiley
- Jacobi, B. (2012). Opportunities for Socioemotional Learning in Music Classrooms. *Music Educators Journal*, 99(2), 68-74. <http://www.jstor.org/stable/23364290>
- James, R. F., y James, M. L.(2004).Teaching career and technical skills in a “mini”business world. *Business Education Forum*, 59(2), 39-41.
- Jennings, M. M. (2006). *Business: Its legal, ethical, and global environment* (7th ed.). Thompson West.

- Jiménez Rosano, M. C. (2005). *El ensayo fotográfico como Diseño de Información. El uso de la fotografía en la investigación exploratoria de un fenómeno social* [Tesis doctoral, Universidad de las Américas Puebla]. http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/ldf/jimenez_r_mc/
- Jiménez, F. (2013). El papel de la investigación biográfico-narrativa en la formación inicial y permanente del profesorado: ¡Y todo por una historia de vida! *IV Jornadas de historias de vida en educación*. https://historiasdevida2013.files.wordpress.com/2013/05/tendencias_24.pdf
- John, J. (2009). Study on the nature of impact of soft skills training programme on the soft skills development of management students. *Pacific Business Review*, October/December, 19-27.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. y Smith, K.A. (2000). *Active Learning: Cooperation in the College Classroom*. Edina, MN.
- Jordán, J.A. (2003). Educar para la convivencia intercultural en sociedades multiculturales. *Revista de Educación, número extraordinario sobre Ciudadanía y Educación*, 213-239.
- Jorgensen, E. R. (1993). On building social theories of music education. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 116, 33-50.
- Jorgensen, E. R. (2012). Constructing communities of scholarship in music education. En G. E. MacPherson y G. F. Welch (Eds.), *The Oxford handbook of music education*, (2) (pp. 637-640). Oxford UP.
- Joseph, D. y Southcoott, J. E. (2009). Opening the doors to multiculturalism: Australian pre-service music teacher education students understandings of cultural diversity. *Music Education Research*, 11(4), 457-472.
- Joy, S. (2002). *Original student opera: history, theory, and practice of a multi-disciplinary arts education program* [Tesis Doctoral, University of Houston].

- Juslin, P.N. y Sloboda, J.A. (2001). *Music and Emotion: Theory and Research*. Oxford University Press.
- Juchniewkz, J. (2010). The Influence of Social Intelligence on Effective Music Teaching. *Journal of Research in Music Education*, 58(3), 276-293. <http://www.jstor.org/stable/40961670>
- Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning. Resources for teachers*. https://www.kaganonline.com/free_articles/dr_spencer_kagan/ESL_Magazine_Kagan_Structures_for_ELL.pdf
- Kaldor, M. (2003). American power: From compellance to cosmopolitanism? *International Affairs*, 79(1), 1-22.
- Kautz, T., y Zanoni, W. (2014). *Measuring and fostering non-cognitive skills in adolescents: Evidence from Chicago public schools and the OneGoal program*. (Unpublished manuscript). University of Chicago.
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: Un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas de Educación*, 5, 19-36. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Kilpratick, W. H. (1918). The project method. *Teachers College Record*, 19, 319-334
- Kincheloe, J. L., y McLaren, P. (2012) Rethinking critical theory and qualitative research. In N.K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds), *The SAGE handbook of qualitative research* (3rd ed.) (pp. 303-342). SAGE.
- Knoll, M. (1997). The project method: Its vocational education origin and international development. *Journal of Industrial Teacher Education*, 34(3), 59-80. <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JITE/v34n3/Knoll.html>
- Kuever, J. (2009). *Opera in the Classroom: a study of opera integrated school programs*. [Master's Dissertation, University of Oregon]. <https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/bitstream/handle/1794/9370/Josephine%20Kuever.pdf?sequence=1>

- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Labrador, C. (2003). La cultura de la paz, marco para la ciudadanía. *Revista de Educación, número extraordinario sobre Ciudadanía y Educación*, 155-168.
- Lacárcel, J. (1995). *Psicología de la música y educación musical*. Visor distribuciones.
- Lamont, A. (2012). Emotion, engagement and meaning in strong experiences of music performance. *Psychology of Music*, 40(5), 574–594. doi:10.1177/0305735612448510
- Laird, L. (2015). Empathy in the Classroom: Can Music Bring Us More in Tune with One Another? *Music Educators Journal*, 101(4), 56-61. <http://www.jstor.org/stable/24755601>
- Larsson, C., y Georgii-Hemming, E. (2018). Improvisation in general music education – a literature review. *British Journal of Music Education*, 1–19. doi:10.1017/s026505171800013x
- Latorre, A., Del Rincón, D., y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Hurtado Ediciones.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó
- Laurence, F. (2005). *Music and empathy: A study of the possible development, through certain ways of “musicking,” of children’s empathic abilities, responses, motivation and behaviour within a primary school context* [Unpublished doctoral dissertation, University of Birmingham].
- La Cueva, A. (1998). La enseñanza por proyectos: ¿mito o reto? *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 165-190.
- Levy, D. L., y Byrd, D. C. (2011). Why can’t we be friends? Using music to teach social justice. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 11, 64–75.

- Lieberman, M. D. (2007). Social Cognitive Neuroscience: A Review of Core Processes. *Annual Review of Psychology*, 58(1), 259–289. doi:10.1146/annurev.psych.58.110405.085
- Lida, C.E. (1988). *La Casa de España en México*. En 50 años de La Casa de España en México. El Colegio de México.
- Lincoln, Y.S. y Guba, E.G. (2000). “Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging influences”. In N. Denzin and Y. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research* (2nd ed.) (pp. 163-188). SAGE.
- Lippman, L.H. *et al.* (2015). Workforce connections key “soft skills” that foster youth workforce success: Toward a consensus across fields. <https://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2015/06/2015-24WFCSoftSkills1.pdf>
- Luna, C. (2015). ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI? En Investigación y perspectiva en educación. *Documentos de trabajo*. 14. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000242996_spa
- Macuello, A. (2013). *Habilidades de comunicación. Técnicas para la comunicación eficaz*. http://www.psicologia-online.com/monografias/5/comunicacion_eficaz.shtml
- Maldonado, M. A. (2008). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos. Una experiencia en educación superior. *Laurus*, 18(28), 158-180. <http://www.redalyc.org/pdf/761/76111716009.pdf>
- Martí, J.A., Heydrich, M., Rojas, M. y Hernández, A. (2010). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente. *Revista Universidad EAFIT*, 46 (158), 11-21. <http://www.redalyc.org/pdf/215/21520993002.pdf>
- Martínez Pérez, M. F., y Navarro Lalanda, S. (2020). La enseñanza de la música a través del Aprendizaje Basado en Proyectos: estudio de caso en el Instituto de Educación Secundaria “Sa Blanca Dona” en Ibiza. *ARTSEDUCA*, (27), 54-71. <https://doi.org/10.6035/Artseduca.2020.27.4>

- Marshall, T. H. (1950). *Citizenship and Social Class and other Essays*. Cambridge University Press.
- Maxwell, J.C. (2002). *The 17 Essential Qualities Of A Team Player*. Thomas Nelson Inc.
- Maxwell, J.A. (2006). “Qualitative Research Design: An Interactive Approach” (2nd ed.). SAGE.
- McClung, A. C. (2000). Extramusical skills in the music classroom. *Music Educators Journal*, 86(5), 37–42. doi:10.2307/3399635
- McDonald, B., y Walker, R. (1975). Case study and the social philosophy of educational research. *Cambridge Journal of Education*, 5(1), 2-12.
- McNealy, M. S. (1997). Toward better case study research. *IEE Transactions on Professional Communication*, 40(3), 183-196.
- McPherson, G. y Davidson, J. (2006). Playing an instrument. In G. McPherson (Ed). *The child as musician: A handbook of musical development* (pp. 331-351). Oxford University Press.
- Medina, M.A. y Tapia, M.P. (2017). El aprendizaje basado en problemas; una estrategia para el trabajo interdisciplinario en el aula. OLIMPIA. *Revista de la Facultad de Cultura Física de la Universidad de Gramma*, 14(46), 142-153.
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Mesa, M. (2019). La Educación para la Ciudadanía Global y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Una Agenda para la Transformación Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(1), 7-11. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/10977/11009>
- Meyer, L.B. (1956). *Emotion and Meaning in Music*. The University of Chicago Press.

- Mills, C, y Ballantyne, J. (2010). Pre-service teachers- dispositions towards diversity: Arguing for a developmental hierarchy of change. *Teaching and Teacher Education*, 26 (3), 447-454
- Monedero, E. (1991). Los colegios del exilio y la enseñanza en México. En Nicolás Sánchez Albornoz (comp.), *El destierro español en América un trasvase cultural*. Soc. Estatal del Quinto Centenario-ICI (Encuentros, Serie Seminarios).
- Montoya, I., y Muñoz, I. (2009). Habilidades para la vida. En: COMPARTIM: *Revista de Formació del Professorat*, 4, 1-5. (Ejemplar dedicado a: Convivencia escolar). http://cefire.edu.gva.es/sfp/revistacompartim/arts4/02_com_habilidades_vida.pdf
- Moon, J. (2010). *Learning journals and logs, reflective diaries. Good practices in teaching and learning*. University College Dublin
- Montañés, M. y Martín, P. (2017). De la IAP a las Metodologías Sociopráxicas. *Habitat y Sociedad*, 10, 35–52. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.12795/HabitatySociedad.2017.i10.03>
- Mora Jauregui, B., y Hermosín Mojeda, M.J., (2020). Análisis descriptivo de un proceso de implementación de Aprendizaje Basado en Proyectos en Educación para el Desarrollo y Cooperación Internacional. *Revista de Fomento Social* 243–270. doi:10.32418/rfs.2020.297.4018
- Moraleja, S. (2018). *Educación el talento. Guía para desarrollar nuevas habilidades en jóvenes y niños*. Amat.
- Morán Gortari, B. (2001). Los que despertaron vocaciones y levantaron pasiones. Los colegios del exilio en la Ciudad de México. A. Sánchez Andrés y S. Figueroa Zamudio (eds.), *De Madrid a México, El exilio español y su impacto sobre el pensamiento, la ciencia y el sistema educativo mexicano* (pp. 209-245). UMSNH-Comunidad de Madrid.
- Moreno, Y. y Marrero, R.J. (2015). Optimismo y autoestima como predictores de bienestar personal: diferencias de género. *Revista Mexicana de Psicología*, 32(1), 27-36.

- Moreno-García, G. Monteagudo-Chiner, P. y Cabedo-Mas, A. (2020). The role of music in the development of children with Down syndrome: a systematic review, *Interdisciplinary Science Reviews*. <https://doi.org/10.1080/03080188.2020.1755556>
- Morin, E. (2011). *¿Hacia dónde va el mundo?* Paidós.
- Morin, E. (2011). *La vía para el futuro de la humanidad*. Paidós.
- Moscoso Loaiza, L. F., y Díaz Heredia, L. P. (2017). Aspectos éticos en la investigación cualitativa con niños. *Revista Latinoamericana De Bioética*, 18(34-1), 51-67. <https://doi.org/10.18359/rlbi.2955>
- Muntaner Guasp, J. J., Pinya Medina, C., y Mut Amengual, B. (2020). El impacto de las metodologías activas en los resultados académicos. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 24(1). <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8846>
- Muñoz, A. y Díaz, M. R. (2009). Metodología por Proyectos en el área de conocimiento del medio. *Revista Docencia e Investigación*, 1(9), 101-126. <https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/8158/Metodolog%C3%ADa%20por%20proyectos%20en%20el%20%C3%A1rea%20de%20conocimiento%20del%20medio%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Nakamura, S y *et al.* (1999). *Analysis of music–brain interaction with simultaneous measurement of regional cerebral blood flow and electroencephalogram beta rhythm in human subjects*. Elsevier Science Ireland Ltd.
- Naranjo, C. (2013). *La revolución que esperábamos*. La Llave.
- Naranjo S, A., y Correa Lemus, F. (2020). La academia en acción: aprendizaje basado en proyectos en entornos universitarios. *Revista Boletín Redipe*, 9(1), 70–78. <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i1.893>
- Nicolescu, B. (1998). *La transdisciplinariedad, una nueva visión del mundo. Manifiesto*. Ediciones Du Rocher.

- Nieto, D. y Bickmore, K. (2016). Educación ciudadana y convivencia en contextos de violencia: desafíos transnacionales a la construcción de paz en escuelas de México. *Revista Española de Educación Comparada*, 28, 109-134
- Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1999). *La organización creadora de conocimiento: cómo las compañías japonesas crean la dinámica de la innovación*. Oxford University Press.
- North, A. C., Hargreaves, D. J. y O'Neill, S. A. (2000). The importance of music to adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 70(2), 255–272. doi:10.1348/000709900158083
- Nussbaum, M. (2007). *Frontiers of justice: Disability, nationality, species membership*. Harvard University Press.
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento: la inteligencia de las emociones*. Paidós Ibérica.
- Nussbaum, M. (2015). *Discurso al recibir el Doctorado Honoris Causa de la Universidad de Antioquia*. Medellín, Colombia. <https://www.elheraldo.co/educacion/el-duro-discurso-de-martha-nussbaum-sobre-el-futuro-de-la-educacion-mundial-233416>
- Ocampo, M. (2013). *Aprendizaje basado en proyectos. Una propuesta crítica desde la investigación acción*. Ediciones del Lirio.
- Ocaña, A. y Reyes M. L. (2018). Ecología del aprendizaje musical: interacciones culturales e institucionales. En J.B. Martínez Rodríguez y E. Fernández Rodríguez (Comps.), *Ecologías del Aprendizaje: Educación Expandida en Contextos Múltiples* (pp. 171-188). Morata.
- Ocaña, A. (2020). *La experiencia musical como mediación educativa*. Octaedro.
- OECD (2005). *The Definition and Selection of Key Competences. Executive Summary*. <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- Ojea, M. (2000). Los proyectos de trabajo: una alternativa educativa como modelo de atención a la diversidad. *Revista Española de pedagogía*, 215, 137-154.

- Oldak, A. (2016). *Guía para el docente de Educación Primaria alta. Autonomía curricular, PNCE*. Secretaría de Educación Pública.
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/391293/autonomia_curricular_docente_primaria_alta.pdf
- Olivio, J. J., y Kuschke, R. D. (2008). American inventors: Your students. *Business Education Forum*, 64(4),30-34.
- OMS (1997). *Life skills education in schools*. Ginebra, Word Health Organization.
http://www.asksource.info/pdf/31181_lifeskillsed_1994.pdf.
- ONU (1999). *Declaración y Programa de Acción sobre una cultura de la paz*. A/RES/53/243. 2-3.
- ONU (2015). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de Aprendizaje*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura.
- Ortiz, E (2015). Un modelo de personalidad para la formación de valores en la educación superior. *Magistralis*, 16. Universidad Iberoamericana de Puebla, México.
- Osalde, M. E. (2015). *El aprendizaje cooperativo en el ámbito educativo*. Universidad Mexicana: Departamento de investigación.
http://unimex.edu.mx/Investigacion/DocInvestigacion/El_aprendizaje_colaborativo_y_el_aprendizaje_cooperativo_en_el_ambito_educativo.pdf
- Osler, A. y Vincent, K. (2002). *Citizenship and the challenge of global education*. Trentham.
- Osler, A. y Starkey, H. (2003). Learning for cosmopolitan citizenship: Theoretical debates and young people´s experiences. *Educational Review*, 55(3), 243-254.
- Osler, A. y Starkey, H. (2005). *Changing citizenship: Democracy and inclusion in education*. Open University Press.
- Oswald, H., Schulz, W. et al. (2001). *Citizenship an Education in Twenty-eight Countries*. IEA.

- Otienoh, R. O. (2009). Reflective practice: The challenge of journal writing. *Reflective Practice*, 10(4), 477-489. doi: 10.1080/14623940903138332;
- Overy, K. y Molnar-Szakacs, I. (2009). Being Together in Time: Musical Experience and the Mirror Neuron System. *Music Perception*, 26(5), 489-504.
- Owen, J. E. (2015). Integrative and Interdisciplinary Approaches to Leadership Development. *New Directions for Student Leadership*, 145, 49–58. doi:10.1002/yd.20123
- Pais, A. y Costa, M. (2017). An ideology critique of global citizenship education. *Critical Studies in Education*, 1–16. doi:10.1080/17508487.2017.1318772
- Palmer, J. (2018) Empathy. *Brock Education Journal*, 27(2), 34-37.
- Parejo, J.L y Pascual, C. (2015). La Pedagogía por Proyectos: Clarificación Conceptual e Implicaciones Prácticas. *CIMIE*. <http://amieedu.org/actascimie14/wp-content/uploads/2015/02/parejo.pdf>
- Parti, H., y Westerlund, H. (2013). Envisioning collaborative composing in music education: Learning and negotiation of meaning in operabyou.com. *British Journal of Music Education*, 30(2), 207-222. doi:10.1017/S0265051713000119
- Pashby, K., da Costa, M., Stein, S. y Andreotti, V. (2020). A meta-review of typologies of global citizenship education. *Comparative Education*, 1–21. doi:10.1080/03050068.2020.1723352
- Pellitteri, J., Stern, R. y Nakhutina, L. (1999). Music: The sounds of emotional intelligence. *Voices from the Middle*, 7(1), 25-29.
- Peñalba, A., y Blanco García, Y. (2020). Pedagogías creativas y trabajo por proyectos en la formación musical en los Grados de Educación. El caso de la Facultad de Palencia. *Didacticae*, 7, 57–73. <https://doi.org/10.1344/did.2020.7.57-73>
- Pérez Gómez, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Morata.

- Pérez Alonso, M. (2015). *Prácticas artísticas para la inteligencia emocional: inquietudes para el cambio e implicación institucional bajo parámetros multiculturales* [Trabajo fin de master, Universidad Complutense de Madrid]. <http://eprints.ucm.es/34258/>
- Perreault, H. (2004). Business educators can take a leadership role in character education. *Business Education Forum*, 59(1), 23-24.
- Petrides, K. V., Niven, L. y Mouskounti, T. (2006). The trait emotional intelligence of ballet dancers and musicians. *Psicothema*, 18(SUPPL.1), 101–107.
- Petrilli, A. J y Méndez, C. (2013). Modelo de enseñanza aprendizaje interdisciplinario. *Red IC innova cesal. Estrategias para la formación interdisciplinar en educación superior*. Universidad Veracruzana
- Piñón, A. (30 de marzo de 2018). La ópera también es cosa de niños. *El Universal*. <https://www.eluniversal.com.mx/cultura/la-opera-tambien-es-cosa-de-ninos>
- Pliego. G. (2012). *La filosofía praxial en la formación universitaria del profesorado de educación musical* [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca].
- Pliego de Andrés, V. (1998). *Temas pedagógicos para la oposición de conservatorios*. Musicalis.
- Popkewitz, T. S. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Mondadori.
- Pozo, J.I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Morata.
- Pozuelos, F. (2007). *Trabajo por proyectos en el aula: Descripción, investigación y experiencias*. Cooperación Educativa
- Prince, M. y Felder, R. (2006) Inductive Teaching and Learning Methods: Definitions, Comparisons, and Research Bases. *Journal of Engineering Education*, 95(2), 123-138.
- Puig, M. y Morales, J.A. (2012). La competencia social y cívica: una aproximación a la realidad escolar. *Revista española de pedagogía*, 253, 441-460.

- Pujol, J. et al. (2009). *Respuesta cerebral a la música estudiada con RM funcional*.
http://www.crccorp.es/unidades_crc.php.
- Quintá, M. C. (2015). Estrategias docentes para la formación interdisciplinar en educación superior. *Red IC innova cesal*, 2014, 5 -30. México
- Ramírez-Hurtado, C. (2017). Aportaciones de la educación musical a la educación para la paz: buscando la transversidad en la era de la posverdad. *Revista electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*. 14, 129-151.
<http://dx.doi.org/10.5209/RECIEM.54777>
- Ramos, N. (2012). *Inteligencia emocional plena: Mindfulness y la gestión eficaz de las emociones*. Kairós.
- Rabinowitch, T. C., I. y Burnard, P. (2012). Long-term musical group interaction has a positive influence on empathy in children. *Psychology of Music*, 41(4), 484–498.
- Railsback, J. (2002). *Project-Based Instruction. Creating Excitement for Learning*. Northwest Regional Educational Laboratoty (NREL).
- Raplenovich, K. (1996). The magical place called Opera. *Active learner: A foxfire journal for journal for teachers*, August 96, 20-23.
- Reimer, B. (2002). *A philosophy of music education: Advancing the vision* (3rd ed.). Prentice Hall.
- Reimer, B. (2005). New brain research on emotion and feelings: Dramatic implications for music education. *Arts Education Policy Review*, 106(2), 21–27.
- Reyes García, Luis. (2013). La ciudadanía en México. Un breve recuento histórico. *Polis*, 9(2), 113-149. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-23332013000200005&lng=es&tlng=es.
- Ribera, A. (1995). La escuela moderna en México. Una azarosa aventura revolucionaria. *Boletín americanista*, 45, 273-284.

- Robles, M. M. (2012). Executive Perceptions of the Top 10 Soft Skills Needed in Today's Workplace. *Business Communication Quarterly*, 75(4), 453–465. doi:10.1177/1080569912460400
- Rogers, C. (1959). A theory of therapy, personality and interpersonal relationships as developed in the client-centered framework. In: S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of a science* (pp. 184–256). McGraw-Hill.
- Rose, J. Sir. (2009). *The independent review of the primary curriculum: Final report*. Department for Children, Schools and Families.
- Rosenthal, R. y Flacks, R. (2012). *Playing for change: Music and musicians in the service of social movements*. Paradigm.
- Salido López, P. (2020). Metodologías activas en la formación inicial de docentes: Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y educación artística. *Enseñanza Superior Contemporánea, Monográfico*, 24 (2), 120-14. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.13656>
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9, 185-211. doi:10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG.
- Saint Paul, J. (2011). TH Marshall y las discusiones contemporáneas sobre ciudadanía, cohesión social y democracia. *Estudios Políticos, Documento de Trabajo, 1*. Serie Estudios Políticos. Universidad de Guanajuato.
- San Martín, V. (2003). Educación y ciudadanía en América Latina: sugerencias para el análisis y comprensión. *Revista de Educación, número extraordinario sobre Ciudadanía y Educación*, 83-106
- Sánchez, J. (2016). Una nueva ópera. *Methaodos, revista de ciencias sociales* 4(1), 135-147. <http://dx.doi.org/10.17502/m.rcs.v.4:1.99>
- Sánchez de Tagle, L. (2010). Aprendizaje basado en proyectos. *Virtu@mi. Oficina de Educación Virtual*. UAM Iztapalapa.

- Santos Guerra, M. A. (2013). Invitación al optimismo. *Aula de Encuentro*, 15, 191-198
<https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ADE/article/view/959/838>
- Sarmiento, P. (2012). La ópera, un vehículo de aprendizaje (LÓVA). *Eufonía. Didáctica de la Música*, 55, 40-47.
- Sastre, P. M. (2014). La Inteligencia Emocional en el Aprendizaje de los Alumnos de Enseñanzas de Régimen Especial en los Conservatorios de Música. *DEDICA. Revista de Educação E Humanidades*, 6, 187–198.
- Seligman, M. (2014). *Florecer. La nueva psicología positiva y la búsqueda del bienestar*. Océano.
- Seligman, M. (2014). *Aprenda optimismo*. Debolsillo
- Schellenberg, E. (2001). Music and nonmusical abilities. *Annals of the New York Academy Of Sciences*, 930(1), 355-371.
- Schellenberg, E. (2004). Music Lessons Enhance IQ. *Psychological Science*, 15(8), 511–514.
doi:10.1111/j.0956-7976.2004.00711.x
- Schellenberg, E. (2011). Music Lessons, Emotional Intelligence, and IQ. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 29(2), 185-194. doi:10.1525/mp.2011.29.2.185
- Schubert, E., y McPherson, G. (2006). The perception of emotion in music. In G. McPherson (Ed.), *The child as musician: A handbook of musical development* (pp. 193–212). Oxford University Press.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (4 julio 2018). *Serie 1. Convivencia en tu escuela*. [Video].
https://www.youtube.com/playlist?list=PLma1qE9e_y02HPoU8NozvC3flogO3ToB
[2](#)
- Serna, H y Díaz, A. (2013). *Metodologías activas del aprendizaje*. Fondo Editorial Maria Cano.

- Schulz, B. (2008). The importance of Soft Skills: Education beyond academic knowledge. *Journal of Language and Communication*, 146-154. Polytechnic of Namibia.
- Scott, J.C. (2002). Global technology, communication, language, and culture. In A. Remp (Ed.), *Technology, Methodology, and Business Education* (pp.131-147). National Business Education Association.
- Schmelkes del Valle, S. (2009). Interculturalidad, democracia y formación valoral en México. *Revista electrónica de investigación educativa*, 11(2), 1-10. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412009000200004&lng=es&tlng=es.
- Sherwood, C. Gregoire, D. y Iverson, D. (1994). Creating Original Opera at Lake Agasiz Elementary School. *Teaching and learning: the journal of natural inquiry*, 26(7), april INSIGHTS into open education.
- Shulman, L. S. (1998). Theory, practice and the education of professionals. *The Elementary School Journal*, 98(5), 511-526.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Morata
- Smart, K. (2004). Firing line: Developing and using communication scenarios to help students handle difficult questions. *Business Education Forum*, 58(3), 38-40.
- Smith, J.A., Flowers, P. y Larkin, M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research*. Sage.
- Soliveres, R., Giraldez-Hayes, A. y Parejo, J.L. (2021). Opera in primary education for the development of social and emotional skills: A case study from Mexico City. *British Journal of Music Education*, 1-15. doi:10.1017/S0265051721000103
- Soliveres, R., Parejo, J.L. y Giráldez-Hayes, A. (In press). An Opera for the School of Citizenship. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, REDIE*.

- Spataro, S. E., Bloch, J. (2018). “Can You Repeat That?” Teaching Active Listening in Management Education. *Journal of Management Education*, 42(2), 168–198. <https://doi.org/10.1177/1052562917748696>
- Spencer, P. (1999). Musicians go to School – Partnership in the Classroom by Andrew Peggie. London Arts Board/Yamaha-Kemble Music (UK) Ltd., 1998. *British Journal of Music Education*, 16(1), 97-110. doi:10.1017/S0265051799260172
- Spradley, J. P. (2016). *Participant observation*. Waveland Press.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. SAGE.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds), *The SAGE Handbook of Qualitative Research*, 3rd edition (pp. 443-465). SAGE.
- Starkey, H. (2017). Globalization and Education for Cosmopolitan Citizenship. In J.A. Banks (Ed.), *Citizenship and global migration: Implications for theory, research, and teaching* (cap. 3) (pp. 41-61). American Educational Research Association.
- Stevenson, N. (2017). Cultural Citizenship. *The Blackwell Encyclopedia of Sociology*, 1–4. doi:10.1002/9781405165518.wbeosc200.pub2
- Subirana, V. (2018). *Una maestra en Katmandú. Treinta años después*. Huso, 1.
- Subirana, V. (12 de Marzo, 2021). “El conocimiento de la mente y la madurez mental: el gran reto de la educación del siglo XXI”. [comunicación en conferencia] <https://www.youtube.com/watch?v=NjgvEUBaW2s>
- Levav, I., Guerrero, R., Phebo, L., Coe, G., Cerqueira, M. T. (1996). El castigo corporal en la niñez: ¿endemia o epidemia? *Boletín de la Oficina Sanitaria Panamericana*, 120 (3). <https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/15490/v120n3p229.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Swanwick, K. (2006). *Música, pensamiento y educación*. Morata
- Swartz, R. et al. (2008). *El aprendizaje basado en el pensamiento. Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI*. SM

- Tambling, P. (1999). Opera, education and the role of arts organisations. *B. J. Music Ed.* 16(2), (139-56). Cambridge University Press. <http://www.cambridge.org/core>
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Paidós
- Terigi, F. (1998). Reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículum escolar. En Akoschky, J. et al. (eds.), *Artes y escuela, aspectos curriculares y didácticos de la educación artística* (pp. 5-16). Paidós
- Thoilliez, B. (2019). Vindicación de la escuela como espacio para el desarrollo de experiencias democráticas: aproximación conceptual a las prácticas morales de reconocimiento y respeto. *Educación XXI*, 22(1), 295-314, doi: 10.5944/educXXI.21657
- Thomas, J.W. (2000). *A Review of research on project-based learning*. <http://www.bie.org/images/uploads/general/9d06758fd346969cb63653d00dca55c0.pdf>
- Thomas, G. (2016). *How to Do Your Case Study* (2nd. Ed). SAGE.
- Thorndike, E.L. (1920). Intelligence and its uses. *Harpers's Magazine*, 140, 227-235.
- Tonucci, F (1986). *A los tres años se investiga*. Hogar del Libro
- Tonucci, F. (2012). *Apuntes sobre educación*. Losada.
- Tonucci, F. (2015). *La ciudad de los niños*. Graó.
- Tonucci, F. (2017). A modo de Introducción... La diversidad como valor en una escuela que cambia. *Aula Abierta* 46, 9-12.
- Torres, D. (2010). Aprendizaje Cooperativo. *Revista e-Formadores* 2, 1-10. http://red.ilce.edu.mx/sitios/revista/e_formadores_pri_10/art_portada_2.html
- Topornycky, J. y Golparian, S. (2016). Balancing Openness and Interpretation in Active Listening. *Collected Essays on Learning and Teaching*, 9, 175-184.

- Tracey, W.R (2004). *The Human Resources Glossary*. CRC Press.
- Tuñón, J. (2014). *Educación y exilio español en México: el Instituto Luis Vives, 1939/2000*. INAH.
- Turino, T. (2008). *Music as Social Life: The Politics of Participation*. University Press.
- Ulin, P. Robinson, T. y Tolley, E. (2004). *Qualitative Methods in Public Health: A Field Guide for Applied Research*. Jossey-Bass.
- United Nations Education, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2017). *Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives*. UNESCO.
- UNESCO (2019). Educación para la ciudadanía mundial. <https://es.unesco.org/themes/ecm>
- Urbain, O. y Robertson, C. (2016). *Music, power and liberty: Sound, song and melody as instruments of change*. IB Tauris.
- Valero, F. M. (2010). Escuela republicana y exilio: maestros y pedagogos catalanes en México. En *Exilios en la Europa mediterránea: Actas del Coloquio Internacional: Santiago de Compostela, 12-13* (pp. 163-190). Universidade de Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico.
- Valls, R. (2000). *Comunidades de aprendizaje: una práctica educativa de aprendizaje dialógico para sociedad de la información* [Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona].
- Veldhuis, R (1997). *Education for Democratic Citizenship: Dimensions of citizenship, core competencies, variables and international activities*. Council of Europe.
- Vega, V. (2015). Project-Based Learning Research Review. *Edutopia*. <https://www.edutopia.org/pbl-research-learning-outcomes>
- Vergara, J.J. (2017). Aprendo porque quiero. El aprendizaje basado en proyectos (ABP) paso a paso. SM.
- Vera, M. (2009). Aprendizaje Cooperativo. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 14, 4-5

- Veugelers, W y Terlingen, J. (2020). How music education can contribute to moral development and citizenship?. En Astuti *et al.* (Eds.), *21st Century Innovation in Music Education*. Taylor & Francis Group.
- Vicente Mariño, M. (2011). Recursos informáticos para la investigación cualitativa: un necesario salto de calidad. En D. Álvarez *et al.* (Coords.), *II Congreso Galego de Investigación en Ciencias da Educación. Etapa de Posgrao*. Santiago de Compostela: USC, 79-88.
- Vigotsky, L. S. (2005). *Psicología del arte*. Distribuciones Fontamara.
- Vigotsky, L. S. (2006). *La imaginación y el arte en la infancia: Ensayo psicológico*. Coyoacán.
- Villaba Benítez, E. y Ortega Carrasco, R.J. (2019). Aproximación a las características emprendedoras del gestor universitario. *Arandu Utic*, 6(1), 145-162.
- Villalba Támara, y. L., y Mazo Jaramillo, J. A. (2020). La metodología ABP como una estrategia para potenciar las competencias académicas desde la modalidad virtual asistida. *Revista Reflexiones y Saberes*, (Volumen especial), 102-106.
- Watson, G. (2008). Essential Soft Skills for Success in the Twenty- First Century Workforce as Perceived by Alabama Bussines/Marketing Educators [PhD Dissertation]. University of Alabama].
- Wechsler, D. (1943). Non-intellective factors in general intelligence. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 38(1), 101-103.
- Weiner, B. (2000). "Intrapersonal and Interpersonal Theories of Motivation from an Attributional Perspective", *Educational Psychology Review*, 1-14.
- Westheimer, J. (2020). Can Education Transform the World? *Kappa Delta Pi Record*, 56(1), 6 -12. doi:10.1080/00228958.2020.1696085
- Wilhelm, W.J. (2004). Determinants of moral reasoning: Academic factors, gender, richness of life experiences, and religious preferences. *The Delta Pi Epsilon Journal*, XLVI(2), 398

105-121.

- Willems, E. (2002). *El valor humano de la educación musical*. Paidós Educador.
- Willig, C. (2008). *Introducing qualitative research in psychology: Adventures in theory and method*. McGraw-Hill Open University Press.
- Willig, C., Rogers, W.S., y Curt, B.C. (2008). *The SAGE handbook of qualitative research in psychology*. SAGE.
- Wignall, H. J. (1988). Marionettes, Children, and the Magic of Opera. *Music Educators Journal*, 75(4), 55–58. doi:10.2307/3398112
- Wöllner, C., y Ginsborg, J. (2011). Team teaching in the conservatoire: The views of music performance staff and students. *British Journal of Music Education*, 28(3), 301-323. doi:10.1017/S0265051711000222
- Woolfolk, A. (2012). Academic Optimism and Teacher Education. *The Teacher Educator*, 47(2), 91-100. doi: 10.1080/08878730.2012.662875
- Zabalza Beraza, M. Á. (2004). *Diarios de clase: un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Narcea
- Zehr, M. A. (1998). New office economy putting greater demands on schools. *Education Week*, 17(23).
- Zins, J.E., Weissberg, R.P. Wang, M.C. y Walberg, H.J. (Eds.), (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press.
- Zurita, U. (2008). *Reflexiones en el marco de la evaluación nacional de la participación social en la educación básica 2000-2006*. Observatorio Ciudadano de la Educación.
- Zurita, U. (2010). La educación para la vida democrática a través de la participación social: puntos de encuentro entre la escuela y la familia. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, 3(2), 51-74.

ANEXOS

https://drive.google.com/drive/folders/1f9a_cLslPq1jmrXkjCsIjMwVBXKasOO5?usp=sharing

