



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

Máster de Investigación Aplicada a la Educación

Trabajo de Fin de Máster

**“El coro como herramienta de enseñanza-aprendizaje:
Proyecto MUMAI World”**

Presentado por

Fernando Manso Gómez

Directoras

Dra. Rocío Anguita Martínez

Dra. María del Rosario Castañón Rodríguez

Valladolid, junio de 2021

Resumen

El coro constituye una de las primeras formas que el ser humano tiene de hacer música de manera conjunta y la existencia de coros escolares en los colegios es muy notable. Por ello, se ha analizado cómo en el CEIP Kantic@ Arroyo se lleva a cabo un proyecto de enseñanza-aprendizaje interdisciplinar que tiene en el coro escolar su elemento principal. Se ha propuesto un estudio de caso para comprender el trabajo llevado a cabo en el centro, mediante el análisis documental, así como entrevistas y cuestionarios que recojan las impresiones de docentes, alumnado y familias. Los resultados muestran cómo las canciones suponen el elemento vertebrador entre las diferentes materias implicadas, así como el coro constituye un medio de inclusión e integración de alumnado y familias en el centro, motivo por el que se plantean diferentes líneas que permitan continuar esta investigación.

Palabras clave: educación, innovación pedagógica, música vocal, socialización, estudio de casos.

Abstract

Choir constitutes one of the first ways humans have to play music together and the existence of school choirs in schools is so considerable. Because of that, we have analyzed how an interdisciplinary teaching-learning Project is carried out in the CEIP Kantic@ Arroyo that has its main element in the school choir. A case study has been proposed to understand the work carried out in the center, by documentary analysis, as well as interviews and questionnaires that collect the impressions of teachers, students and families. The results show how the songs are the supporting element between the different subjects involved, as well as the choir signifies the inclusion and integration of students and families in the center, which is the reason why different lines are proposed to allow this research to continue.

Keywords: education, educational innovation, vocal music, socialization, case study.

Agradecimientos

Quisiera dedicar unas líneas a reconocer a todas aquellas personas sin las cuáles este trabajo no hubiera salido adelante. En primer lugar, quisiera agradecer a mi familia el apoyo que me han dado todo este tiempo, soportando por momentos mi versión más seria y agobiada.

En segundo lugar, me gustaría dar las gracias a mis tutoras, Rocío Anguita Martínez y María del Rosario Castañón Rodríguez, por su ayuda, por estar siempre disponibles, por sus indicaciones y sus correcciones, permitiendo que este trabajo se desarrollara en la dirección correcta.

No puedo no dar las gracias a todos los participantes del estudio, docentes, alumnado y familias del CEIP Kantic@ Arroyo, así como a su primer director, por su disposición, su amabilidad y las facilidades que han puesto para realizar el estudio de la manera más cómoda.

Quiero agradecer especialmente su apoyo a Soraya Martín, antigua tutora de prácticas, actual preparadora de oposiciones y amiga, por sus ánimos y apoyo siempre que lo he necesitado, por soportar mi desconexión de otras obligaciones y por ser mi referente como profesora de Música.

Gracias también a mis amigos por escucharme y por los momentos de desconexión y de manera especial, a mis compañeros de la Asociación Musical Iscariense y de la charanga Sonido Ibérico, porque gracias a vosotros y gracias a la música, las semanas tienen unas horas de diversión sin preocupaciones.

Por último, aunque no menos importante, gracias a todos los compañeros y compañeras de este Máster por haber formado una gran piña que ha hecho mucho más llevadero este curso, por haber aguantado mis audios de seis minutos y por los momentos de desahogo.

Gracias a todos.

Introducción

En el presente Trabajo de Fin de Máster se ha pretendido analizar el Proyecto MUMAI World, llevado a cabo en el CEIP Kantic@ Arroyo, en el cual, mediante la introducción de una clase semanal de coro se trabaja de manera interdisciplinar entre las materias de Música, Lengua Castellana e Inglés. Además, tienen mucho interés en el proyecto los procesos de socialización, convivencia y valores que se desarrollan mediante el canto coral.

Se persigue en este trabajo conocer los procesos que les permiten llevar este proyecto a la práctica y los resultados que obtienen, para lo cual se plantea un estudio de caso en el que, mediante entrevistas a docentes y familias, cuestionarios pasados al alumnado y el análisis de determinados documentos se pretende obtener los datos que una vez analizados den respuesta a nuestras preguntas de investigación.

En el capítulo 1 se desarrolla el Marco Teórico del trabajo, formado por dos claros ejes: el coro y la interdisciplinariedad.

En el capítulo 2 nos encontramos con la Metodología, donde se sitúa el trabajo en la metodología cualitativa y se plantea el estudio de caso de manera detallada, se explican los instrumentos de recogida de datos, las categorías de análisis de la información y se señalan los criterios éticos, de rigor y las fases de la investigación.

En el capítulo 3 se realiza el análisis y discusión de los datos obtenidos, comparándolos con la teoría expuesta en el Marco Teórico y especificando aquellos puntos que suponen un aporte o novedad.

Por último, en el capítulo 4 se concluye con esta investigación y el proceso de realización de la misma, señalando las dificultades encontradas, las limitaciones que presenta y marcando posibles futuras líneas de investigación.

Índice de contenidos

| | |
|--|-----------|
| Justificación..... | 1 |
| Objetivos..... | 3 |
| | |
| CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO | 5 |
| 1.1 El coro | 5 |
| 1.1.1 El coro escolar..... | 8 |
| 1.2 La voz infantil | 12 |
| 1.3 Cuidado de la voz infantil | 14 |
| 1.3.1 La importancia de la técnica vocal..... | 15 |
| 1.4 Otras experiencias de coros escolares en Castilla y León | 18 |
| 1.4.1 Red de coros escolares de Castilla y León..... | 18 |
| 1.4.2 Cantania | 20 |
| 1.4.3 Formación de directores de coro en Castilla y León | 21 |
| 1.5 Interdisciplinariedad en las prácticas educativas de Educación Musical | 23 |
| 1.5.1 Ejemplos de prácticas educativas interdisciplinares desde la Educación Musical | 25 |
| | |
| CAPÍTULO 2: METODOLOGÍA..... | 31 |
| 2.1 Diseño de investigación..... | 31 |
| 2.2 Selección del caso | 35 |
| 2.3 Técnicas e instrumentos de recogida de datos..... | 39 |
| 2.3.1 Entrevista | 40 |
| 2.3.2 Cuestionario | 45 |
| 2.3.3 Análisis de documentos | 48 |
| 2.4 Categorías de análisis | 49 |
| 2.5 La ética en la investigación..... | 50 |
| 2.6 Criterios de rigor | 52 |
| 2.7 Fases de la investigación..... | 54 |

| | |
|--|-----|
| CAPÍTULO 3: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS | 57 |
| 3.1 Análisis de los datos | 57 |
| 3.1.1 Origen | 57 |
| 3.1.2 Proyecto MUMAI World | 61 |
| 3.1.3 Interdisciplinariedad | 71 |
| 3.1.4 Componente social de la actividad | 79 |
| 3.2 Discusión de los datos | 82 |
| | |
| CAPÍTULO 4: CONCLUSIONES | 87 |
| 4.1 Conclusiones | 87 |
| 4.2 Limitaciones de la investigación | 89 |
| 4.3 Futuras líneas de investigación | 90 |
| | |
| Referencias bibliográficas | 91 |
| | |
| Anexos | 99 |
| Anexo 1: entrevistas con categorías de análisis | 99 |
| Anexo 2: segundas entrevistas | 104 |
| Anexo 3: cuestionarios | 105 |
| Anexo 4: permiso de investigación | 108 |
| Anexo 5: permiso investigación centro | 109 |
| Anexo 6: consentimiento informado | 110 |
| Anexo 7: listado de canciones del Proyecto MUMAI World, curso 2020/2021 | 111 |

Índice de imágenes

| | |
|----------------|-----|
| Imagen 1 | 36 |
| Imagen 2 | 54 |
| Imagen 3 | 108 |
| Imagen 4 | 109 |
| Imagen 5 | 110 |

Índice de tablas

| | |
|----------------|-----|
| Tabla 1 | 4 |
| Tabla 2 | 28 |
| Tabla 3 | 44 |
| Tabla 4 | 62 |
| Tabla 5 | 66 |
| Tabla 6 | 66 |
| Tabla 7 | 76 |
| Tabla 8 | 77 |
| Tabla 9 | 99 |
| Tabla 10 | 100 |
| Tabla 11 | 101 |
| Tabla 12 | 102 |
| Tabla 13 | 103 |
| Tabla 14 | 104 |
| Tabla 15 | 105 |

Justificación

En el presente Trabajo Fin de Máster se pretende comprender el funcionamiento y aplicación del coro como herramienta interdisciplinar de aprendizaje en el CEIP Kantic@ Arroyo, situado en Arroyo de la Encomienda, Valladolid. Entre los motivos que me llevaron a elegir este tema se encuentran mi gusto por la música y la realización del periodo de prácticas de cuarto curso de Grado en el mencionado centro, que me permitió conocer este proyecto.

Se trata de un proyecto de innovación que trabaja de manera interdisciplinar las materias de Música, Lengua Castellana e Inglés utilizando para ello como elemento principal, el coro, que permite además de trabajar las asignaturas mencionadas, constituir un elemento de socialización para las personas que lo conforman. El actual proyecto MUMAI World, comprenderá los cursos 2020/2021, 2021/2022 y 2022/2023, siendo la continuación del anterior proyecto MUMAI, que se desarrolló entre los cursos 2016/2017 y 2019/2020.

Valorar la posibilidad de investigar sobre este tema trajo a mi memoria momentos vividos durante los estudios de Grado en Educación Primaria, en los que pudimos debatir sobre los distintos modelos de enseñanza y metodologías, entre las que surgen conceptos como aprendizaje cooperativo, trabajo por proyectos o interdisciplinariedad, considerando de interés general conocer un ejemplo de aplicación práctica de estos conceptos.

Entre los autores que conocimos en asignaturas de la especialidad en Educación Musical, me quedaron presentes Acaso y Megías (2019), quienes afirman que nuestra escuela se encuentra anclada en las necesidades propias de la revolución industrial, que no a las de la sociedad actual; o Robinson (2006) quien hablaba de que miremos al sistema educativo que miremos, veremos una jerarquía de asignaturas que dificulta el desarrollo de la creatividad.

Ideas de Acaso y Megías (2017 y 2019) coinciden con las de docentes de Educación Musical como Domingo (2018) poniendo a las Artes en el centro de estos procesos de enseñanza-aprendizaje, entendiendo que su capacidad para hacernos

pensar de manera diferente, de ir más allá, de despertarnos emociones, hace que sean las áreas idóneas para vertebrar estos procesos y generar experiencias de trabajo en equipo.

Pensando en la educación interdisciplinar, el reconocido docente Bona (2015), a quien también conocí durante mis estudios universitarios, indica que la educación no debería compartimentarse en asignaturas independientes, al afirmar que “el hecho de aprender no debería estar encajonado, la curiosidad no entiende de límites” (p. 21).

Centrándonos directamente en el ámbito musical podemos encontrarnos con maestros y profesores de Música de diferentes niveles que actualmente trabajan en esta línea, como Velázquez García (2019) quien nos indica que la cooperación y la globalización están hoy presentes en el aula de música respondiendo a la necesidad de que los conocimientos se interrelacionen entre ellos, convirtiendo las aulas en espacios interdisciplinares; o Calvillo (2019, a y b) Nieto Miguel y Prados Bravo (2019), que muestran ejemplos de distintos proyectos de innovación que hoy día se están implementando en las aulas con la música como eje vertebrador.

Por todo lo expresado anteriormente, se propone un Estudio de Caso que permita comprender el proyecto de autonomía MUMAI World, llevado a cabo en el CEIP Kantic@ Arroyo.

Objetivos

De acuerdo con la justificación explicada anteriormente, se proponen a continuación los objetivos que pretende conseguir este trabajo. El objetivo general del mismo es el siguiente:

- Estudiar los coros del CEIP Kantic@ Arroyo mediante los que trabajan distintas asignaturas de manera interdisciplinar.

Este objetivo general encuentra su proyección en los siguientes objetivos específicos:

- Detallar el origen del programa, sus antecedentes, motivaciones para su creación.
- Identificar las estrategias docentes empleadas al trabajar de forma interdisciplinar las materias de Música, Lengua Castellana e Inglés para comprender la puesta en práctica del proyecto.
- Describir la valoración del proyecto desde el punto de vista de los diferentes agentes implicados para compararlos y obtener una visión global.

En relación con los objetivos expuestos, se enuncian las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué ha llevado a este colegio a llevar a la práctica un proyecto de corte musical como este?
- ¿Quiénes intervienen en la programación de este proyecto y en qué medida?
- ¿Qué factores influyen en la elección de las obras a trabajar en el aula?
- ¿Cómo es el trabajo interdisciplinar que se lleva a cabo en el centro educativo objeto de estudio?
- ¿De qué manera contribuye el canto coral al aprendizaje de contenidos de otras materias?
- ¿Favorece el trabajo en coro en las relaciones sociales entre los alumnos que en él participan? ¿Y entre profesores? ¿Entre padres?
- ¿Qué opinión guardan del proyecto los profesores, alumnos, padres, etc.?

A continuación, se presenta una tabla que pone en relación estas preguntas de investigación con los objetivos específicos.

Tabla 1

Relación entre objetivos específicos y preguntas de investigación. (Elaboración propia).

| Objetivo específico | Pregunta de investigación |
|---|---|
| Detallar el origen del programa, sus antecedentes, motivaciones para su creación. | ¿Qué ha llevado a este colegio a llevar a la práctica un proyecto de corte musical como este? ¿Quiénes intervienen en la programación de este proyecto y en qué medida? |
| Identificar las estrategias docentes empleadas al trabajar de forma interdisciplinar las materias de Música, Lengua Castellana e Inglés para comprender la puesta en práctica del proyecto. | ¿Quiénes intervienen en la programación de este proyecto y en qué medida? ¿Qué factores influyen en la elección de las obras a trabajar en el aula? ¿Cómo es el de trabajo interdisciplinar que se lleva a cabo en el centro educativo objeto de estudio? ¿De qué manera contribuye el canto coral al aprendizaje de contenidos de otras materias? |
| Describir la valoración del proyecto desde el punto de vista de los diferentes agentes implicados para compararlos y obtener una visión global. | ¿De qué manera contribuye el canto coral al aprendizaje de contenidos de otras materias? ¿Favorece el trabajo de coro en las relaciones sociales entre los alumnos que en él participan? ¿Y entre profesores? ¿Entre padres? ¿Qué opinión guardan del proyecto los profesores, alumnos, padres, etc.? |

CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO

En el Marco Teórico del presente Trabajo Fin de Máster se ha pretendido realizar un recorrido por distintos puntos que nos permitan contextualizar el proyecto que se ha analizado, tales como son el coro en la escuela, prestando especial atención a la voz infantil y el cuidado de la voz infantil, así como experiencias de coros escolares que tienen lugar en Castilla y León. Por otra parte, se ha hecho referencia a la interdisciplinariedad, y en concreto a las experiencias interdisciplinares en las que sea partícipe la Educación Musical.

Para la búsqueda de la información se ha recurrido a bases de datos tales como Web of Science, SCOPUS, Dialnet +, o TESEO, así como al catálogo Almena de la Biblioteca de la Universidad de Valladolid, mediante el cual hemos podido acceder a libros o revistas impresos.

1.1 El coro

El elemento vertebrador del proyecto que se ha estudiado en el presente trabajo es un coro, relacionado directamente con el área de Música y Danza, que, en el currículo de Educación Primaria, en la LOMLOE (2020), aparece dentro de la Educación Artística junto con Educación Plástica y Visual, como ya ocurría en la LOMCE (2013), ley educativa con la que dio comienzo el curso 2020/2021.

Si atendemos a la definición de la RAE (s.f.), podemos entender el coro como un conjunto de personas que interpretan cantando conjuntamente y de manera coordinada una obra musical.

Recogen Coffman y Higgins (2018) la idea, planteada primeramente por Aristóteles, de que el ser humano es un ser social, y por ello la Música y sus manifestaciones presentan en origen este carácter comunitario adquiriendo un gran peso en nuestras vidas. Confluye con esta idea Nix (2018) quien como señalábamos anteriormente, afirma que la música vocal ha estado presente en las diferentes sociedades a lo largo de los años en acontecimientos de todo tipo, festivos, funerarios,

religiosos, etc., presentando la música en estos actos un carácter grupal, o lo que es lo mismo, los participantes se agrupaban en coros, siendo estos la primera herramienta de la que dispone el ser humano para hacer música en grupo.

Estas agrupaciones, vocales o instrumentales, existen en cualquier sociedad y en ellas, como destacan Coffman y Higgins (2018), tiene una gran importancia el enriquecimiento social que experimenta cualquier persona que sea miembro de estas agrupaciones. Este es mayor aún en aquellas que tengan un carácter aficionado, donde podemos encontrar participantes de diferentes niveles musicales, algunos muy bajos, donde todos forman parte del grupo y tienen la oportunidad de aprender y vivir esas experiencias.

Fernández Herranz et al., (2017) señalan que los coros constituyen un elemento de gran relevancia en el contexto actual español, tanto por su componente social como por su componente musical. Hacen referencia los autores a que estos coros se encuentran repartidos por todo el territorio, si bien encuentran un mayor número en el País Vasco, Cataluña, Comunidad Valenciana y Madrid, debido a su mayor tradición musical.

Coffman y Higgins (2018) hacen referencia al hecho de que las agrupaciones aficionadas, dependen del compromiso que sus miembros adquieran para sobrevivir, ya que no suelen tener compensación económica por su participación y sus miembros pueden sufrir cambios en su vida que les hagan abandonar la formación. Ello influye, según los autores para que el componente social y humano de estas agrupaciones sea tan destacado.

La práctica coral, indican Ternström et al., (2018), tendrá como resultado un producto determinado por las habilidades musicales vocales de cada uno de sus integrantes y la capacidad de estos para hacer música en grupo, siendo fundamental el papel del director/a a la hora de conseguir realizar un buen trabajo conjunto alcanzando un buen balance entre todas las voces que permita producir el resultado deseado. Los autores hablan de las diferencias existentes entre el sonido producido por un grupo de personas cantando de manera conjunta con respecto al producido por una

única persona, o por un grupo reducido en el que cada voz sea interpretada por una sola persona.

El sonido producido por un gran grupo en el que varias personas interpretan la misma voz ganará en musicalidad, en potencia, a la vez que adquiere un matiz diferente, pues no es un sonido que se asocie a una persona, sino a un grupo, por lo que, podemos entender, que eliminar o cambiar a uno de los miembros impediría producir el mismo resultado. Además, los autores indican que cantar en grupo puede hacer a los integrantes del coro sentirse arropados y seguros, con lo que podrían mejorar su propio sonido respecto al que podrían emitir cantando de manera individual, coincidiendo con el carácter social de la música coral que planteaban Coffman y Higgins (2018) o Nix (2018).

El director deberá tener en cuenta las capacidades individuales de los componentes del coro para elegir una obra u otra o para distribuir las diferentes voces en el caso de que las haya. En todos estos aspectos se debe permitir una progresión que permita que el repertorio sea asequible y al mismo tiempo, que se consiga aumentar la dificultad a lo largo del tiempo gracias a los progresos conseguidos por el coro y sus integrantes. (Ternström et al, 2018).

Por otra parte, reflejan la importancia de conocer a los integrantes del coro con los que estamos trabajando. De su desarrollo personal, intereses, emociones, edad podrá depender el hecho de que una misma obra resulte más o menos interesante a la hora de trabajar.

Ternström et al., (2018) se sitúan en la línea de autores citados anteriormente, como Callaghan et al., (2018) al señalar la importancia que tiene para la correcta ejecución coral la existencia de un feedback que ayude a mejorar, que puede ser proporcionado en primera instancia por el director/a del coro, principal referencia que tienen los componentes. Hacen referencia a la contribución de los medios tecnológicos de grabación a conseguir un mejor análisis, pudiendo recurrir a ellos siempre que las circunstancias y el contexto concreto en el que se encuentre el coro lo permita.

1.1.1 El coro escolar

Del Olmo, (2017), García-Gil y Sustaeta, (2017), Montoya, (2015 y 2017), y Pardo, (2017), justifican la importancia de la educación vocal, destacando su utilidad y aportación para el desarrollo del lenguaje y concretamente del trabajo coral, prestando atención a su contribución al trabajo de la socialización entre los alumnos participantes y entre estos y el profesor/director, así como la forma de trabajar en el aula, además de, por supuesto, su importancia dentro de la Educación Musical en sí misma.

Expresa Martínez Bayona (2020) que, pese a que, si nos fijamos en los currículos, son pocas las horas dedicadas a la Educación Musical respecto de otras asignaturas, en palabras del autor: “los currículos actuales priman algunas materias sobre otras” (p. 59), lo que parece perjudicar el desarrollo de los coros infantiles escolares que deberán desarrollarse generalmente en forma de actividad extraescolar. Sin embargo, esta es una práctica muy extendida a nivel global y por lo tanto, también en España.

Clarificando la idea del autor, acudimos al Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la comunidad de Castilla y León, donde encontramos que la Educación Artística dispone de dos horas semanales, dos horas y media en primer y cuarto curso que deben compartir Educación Plástica y Visual y Música, debiéndose dedicar al menos una hora semanal a esta última.

De entre todos los coros infantiles, debemos atender a su naturaleza para conocer cuántos de ellos son escolares. Es preciso reflejar que la mayoría de los coros infantiles que podemos encontrar están ligados a diferentes instituciones, al contrario de lo que ocurre con coros adultos. Me parece muy destacable para este trabajo, el dato que en el que coinciden Fernández Herranz et al., (2017) y Martínez Bayona (2020) al informarnos de que casi la mitad, concretamente un 43% de los coros infantiles que podemos encontrar en España, están ligados a Colegios e Institutos, siendo este porcentaje muy superior al de coros ligados a instituciones como Escuelas de Música y

Conservatorios. Es igualmente destacable que, si diferenciamos entre Colegios e Institutos, encontramos muy pocos coros ligados a centros de Educación Secundaria.

Señalan Fernández Herranz et al., (2017) que los datos de participación en estos coros, cuando esta es de carácter voluntario, como sucede en la mayoría de los ejemplos que podemos encontrar, reflejan que entre el alumnado participante encontramos una mayoría de chicas (74%) frente a los chicos (26%). Estos porcentajes, obviamente, no se cumplen en aquellos centros donde la naturaleza del coro, incluido dentro del horario lectivo y de las clases, hace que todo el alumnado participe.

Los coros escolares, al igual que cualquier coro aficionado, va a depender del compromiso de sus miembros (Coffman y Higgins, 2018), si bien, como indican Fernández Herranz et al., (2017), el hecho de que una institución como un centro escolar se ocupe de ellos, favorece su promoción y que un mayor número de personas se interese por participar en ellos.

De acuerdo con Ternström et al., (2018), uno de los aspectos más relevantes a los que debe hacer frente un director/a, más si cabe al tratarse de coros infantiles o juveniles es la elección del repertorio a interpretar. Entre los aspectos para tener en cuenta destaca por una parte la dificultad de la obra en función de diferentes parámetros musicales, tales como articulación, registro, variedad de matices, dinámicas, etc. Los autores indican que: “el repertorio coral necesita ser elegido para mejorar la voz de sus componentes y su desarrollo artístico” (p. 42).

Esto tiene lugar en los coros escolares de igual manera que en cualquier otro coro, si bien autores como Fernández Herranz et al., (2017) especifican que, como coros infantiles que son, todo el trabajo suele recaer sobre el director/a de este, a diferencia de coros de adultos, donde de acuerdo con ellos, es más frecuente que algún miembro del coro pueda asumir esta responsabilidad de manera compartida.

Magre (2017) indica que es labor del director/a de un coro infantil o juvenil encontrar las mejores estrategias para lograr que sus integrantes desarrollen el gusto por la obra a trabajar. Mediante ritmos llamativos o letras inventadas que les llamen la atención, se puede acercar a los miembros del coro a estilos de música a priori más

lejanos, tales como la música contemporánea. La mayoría de los coros trabajan obras de diferentes estilos y épocas, si bien en los coros infantiles, y, por tanto, en los coros escolares, tienen un peso importante las canciones u obras que se consideren adecuadas para estas etapas, correspondiéndose una parte del repertorio total que interpreten con el repertorio infantil. (Fernández Herranz, 2017).

Al referirnos a coros infantiles y/o escolares, es necesario precisar que, al margen de los conocimientos puramente musicales, su director o directora deberá conocer la forma en que transmitirlos y permitir que se convierta en un aprendizaje para sus integrantes. (Chaves-Cordero y Escamilla-Fonseca, 2017).

Señalan estos autores que los directores de coro que se han formado como tal en los Conservatorios de Música, tienen grandes conocimientos en cuanto a la dirección coral, pero no han recibido una amplia formación pedagógica, lo que les puede limitar al trabajar en coros infantiles, y más si cabe en escolares, donde los participantes no serán personas que se estén formando musicalmente. Proponen así estos autores que aquellas personas que se dediquen a la dirección de coros infantiles, deberían valorar formarse en Didáctica de la Música, así como en técnicas de expresión corporal que complementen su formación musical. También se tiene en cuenta que la mayor parte de las personas que ejercen la dirección de coros escolares tienen precisamente esta formación, y no la de directores profesionales.

La posibilidad que ofrece el coro de que diferentes alumnos formen parte del mismo sin distinción de ningún tipo hace que esta actividad en particular y la Educación Musical por extensión, suponga un gran motor contra las desigualdades educativas y el trabajo la atención a la diversidad, como indican Welch y McPherson (2018), en relación con el carácter social del coro planteado por diferentes autores antes mencionados.

De acuerdo con esa idea de un camino hacia una educación inclusiva, Arévalo (2015) o Bota (2012), defienden que el coro escolar supone una herramienta con la que conseguir que todo el alumnado, independientemente de sus características forme parte del grupo sintiéndose importante dentro de él. Las autoras inciden en la utilidad

de este incluso en centros con una amplia multiculturalidad, donde constituiría un gran elemento de cohesión, sin dejar de lado sus aportaciones en favor del aprendizaje musical, el desarrollo de la voz y el conocimiento de un repertorio variado con múltiples estilos.

Esto sucede en parte porque el canto coral, además de contribuir al aprendizaje musical, contribuye al desarrollo de la empatía, el comportamiento, y, en definitiva, la convivencia, mejorando las relaciones que sus miembros tienen entre sí y con ellos mismos. (Oriola y Gustems, 2020).

La música vocal y en concreto la práctica coral supone según Pérez Aldegue (2014) un punto de partida óptimo para el trabajo en grupo en las escuelas y es que en palabras del autor: “Dos personas hablando al mismo tiempo pueden resultar molestas, sin embargo, dos, tres y cientos de personas cantando al mismo tiempo resulta hermoso” (p. 401).

A la hora de estudiar diferentes actividades corales, debemos tener en cuenta que, en el contexto actual, las medidas contra la propagación del SARS-CoV-2 pueden haber introducido diferentes restricciones o medidas que influyan a la hora de cantar en grupo como se hace en un coro y, por lo tanto, tengan su reflejo en la educación vocal y coral en las aulas, al determinar la forma en que se pueden llevar a la práctica, o no, estas actividades.

Naunheim et al., (2020) señalan que no se ha analizado en gran medida la práctica del canto y su incidencia en el contagio del SARS-CoV-2. Mürbe et al., (2021) indican que se puede afirmar que las personas al cantar emitimos más cantidad de aerosoles que al hablar, si bien los niños emiten menos que los adultos, en parte debido a la intensidad con la que cantan unos y otros.

Estudios aparte, podemos afirmar que las medidas que se han tomado en las aulas, sean de Música o no, se corresponden con las adoptadas en otros contextos y situaciones, como suponen en España el establecimiento de distancia interpersonal, la limitación de aforos o la necesidad de utilizar mascarilla, por ejemplo.

Quisiera cerrar este apartado citando a Sweet (2020) quien expresa que los estudios sobre educación vocal y coral son escasos, siendo importante que los profesores de música y de coro, den a conocer sus prácticas, haciendo crecer la investigación en educación coral. Otros autores, como Phillips y Doneski (2011) añaden que la mayor parte de la investigación llevada a cabo respecto al canto es de carácter cuantitativo, incidiendo en que estudios cualitativos pueden complementarlos para lograr una mejor comprensión de estos procesos.

Estas afirmaciones ayudan a justificar la pertinencia del estudio que se plantea en este trabajo, ya que permite precisamente conocer una práctica coral que se está llevando a cabo en un centro concreto analizándola, como se explica en el capítulo siguiente, desde una metodología cualitativa.

1.2 La voz infantil

Autores como Phillips et al., (2018) inciden en la importancia del desarrollo del canto y la voz cantada, que contribuye al correcto desarrollo natural de la voz en niños y adolescentes.

El proyecto que se analiza en este trabajo se lleva a cabo en un centro educativo en las etapas de Educación Infantil y Primaria, con lo que se considera conveniente revisar lo que nos indican los autores sobre las voces de los niños y niñas de edades que cursan estas etapas.

Nix (2018) señala la importancia de conocer el ámbito melódico en que cada alumno podrá cantar, que vendrá determinado por su edad y características fisiológicas. El autor nos indica que este comenzará siendo reducido e irá aumentando con la edad tanto hacia el registro agudo como hacia el registro grave.

Coinciden Chaves-Cordero y Escamilla-Fonseca (2017), quienes inciden en la necesidad de que los directores de coro, generalmente formados para dirigir agrupaciones profesionales, se interesen por las características de la voz infantil a la hora de emprender la dirección de coros infantiles o escolares.

Podemos entender el cuerpo, y en concreto los órganos implicados, como el instrumento encargado de producir la voz. Phillips et al., (2018) se sitúan en la misma línea que Nix (2018) y nos explican que será el desarrollo de ciertas partes del cuerpo el que conlleve el desarrollo vocal de las personas, que tiene lugar sobre todo en la niñez y la adolescencia.

Como no puede ser de otra manera, la boca, la garganta o la laringe de un niño son pequeñas, e irán ganando en tamaño conforme se vaya desarrollando. Estos cambios implicarán variaciones en la respiración, entendiéndola como el proceso completo, con el trabajo diafragmático-abdominal y no únicamente como inhalar aire por la nariz y expulsarlo por la boca, y en la emisión de sonidos, ampliando poco a poco el registro vocal de cada persona y hasta la formación de su voz adulta.

Igualmente, debemos de ser conscientes de que los niños, en edades tempranas no se ha producido el cambio de registro a la voz masculina. Por lo general, recibirán el nombre de “voces blancas” sin establecer diferentes tipos de voz como sí ocurre con las voces adultas.

Phillips et al., (2018), recuerdan la importancia de conocer a todos nuestros alumnos, ya que, pese a que no clasifiquemos sus voces, sí debemos ser conscientes de las limitaciones de cada uno de ellos, a fin de evitar que fueren innecesariamente la voz.

Con la llegada de la pubertad la voz comenzará a desarrollarse de manera diferente. Nix (2018) sitúa en los doce años como el punto de partida de este desarrollo dispar, si bien la edad es orientativa pudiendo variar entre personas diferentes.

Esto se deberá una vez más al desarrollo de los órganos a los que hacían referencia Phillips et al., (2018), en el que, en torno a los once o doce años, podremos observar diferencias en función del género de la persona, lo que llevará al desarrollo de diferentes tipos de voces en función del registro que tenga cada una, siendo fácilmente diferenciables las voces de hombre y de mujer.

Al margen del desarrollo fisiológico que lleve asociadas variaciones en la voz, Phillips et al., (2018), conciben el desarrollo de la voz como un proceso complejo en el

que se ven también implicados los órganos de percepción auditiva y la capacidad de analizar y asimilar aquellos modelos de los que se disponga.

1.3 Cuidado de la voz infantil

Podemos entender como cuidado de la voz todas aquellas técnicas enfocadas a la prevención de lesiones en cualquiera de los órganos implicados en el proceso de emisión de esta. Nix y Roy (2018) nos señalan la importancia de que el profesorado las conozca, por la necesidad de transmitir las de manera correcta al alumnado, o a los integrantes del coro.

Todas aquellas técnicas de cuidado de la voz son aplicables a personas de cualquier edad, si bien Phillips et al., (2018), encuentran que los niños constituyen otro grupo en el que es especialmente frecuente la aparición de distintos problemas de voz.

Los autores lo asocian a hábitos como hablar durante demasiado tiempo, así como a un volumen especialmente alto cuando existe algún tipo de ruido o sonido de fondo, a la posibilidad de que pueden realizar un excesivo esfuerzo al gritar en determinadas actividades propias de su edad, como los juegos, cuando la situación, la excitación del momento puedan provocarlo o a las distintas alergias o asma que los niños pueden comenzar a padecer.

Entre los principales consejos o pautas que de acuerdo con Nix y Roy (2018) se deberían realizar de manera diaria para prevenir estos problemas de voz se encuentran el uso consciente y controlado de esta en cuanto a tiempo y volumen se refiere, la correcta hidratación, además de, por supuesto, la importancia de conocer una correcta técnica vocal, aspecto que se aborda a continuación.

Encontramos acuerdo con Hackworth (2007), quien expresaba la importancia de introducir a lo largo de día diferentes momentos de pausa en los que no utilizemos nuestra voz en busca de favorecer ese uso consciente y controlado al que se refieren Nix y Roy (2018).

Además, será muy importante la existencia de un estilo de vida saludable en el que se deberían evitar hábitos que resulten perjudiciales para la voz, como son el consumo de alcohol, tabaco u otras sustancias.

Estos hábitos perjudiciales pueden ser más o menos frecuentes a partir de la adolescencia, con lo que, si bien no suelen tener lugar en los alumnos de Educación Infantil o Primaria, excepto aquellos cuyos familiares más cercanos consuman tabaco, pudiendo respirar ellos ese humo, es interesante tratar estos temas, sobre todo con los alumnos más mayores, como parte de la Educación para la Salud.

Los autores hacen referencia también a la posibilidad de que existan problemas de voz asociados a traumatismos o enfermedades que hayan tenido lugar en un momento determinado y que pueden requerir un tratamiento específico en función de su tipología.

Siempre que sea necesario, y si se dispone de los medios tecnológicos necesarios, se podría recurrir a la ayuda de distintos elementos que permitan amplificar la voz, tales como micrófonos, altavoces, etc. que nos permitan reducir el esfuerzo realizado. Esta práctica, que los autores señalaban como poco extendida, se ha incrementado el presente curso para contrarrestar el efecto que produce el uso de mascarillas sobre nuestra emisión de la voz. (Nix y Roy, 2018).

1.3.1 La importancia de la técnica vocal

Junto a las pautas diarias antes indicadas, Nix y Roy (2018) expresan la importancia de conocer y poner en práctica una correcta técnica vocal que les permita cuidar su voz.

Coinciden García-Gil y Sustaeta (2017) en la necesidad de que el profesor conozca el funcionamiento del aparato fonador para plantear las actividades necesarias enfocadas en la mejora de la práctica individual y por acumulación, grupal. Son necesarios ejercicios de relajación, respiración, articulación y vocalización, procesos

necesarios para una correcta práctica vocal. Esto repercutirá tanto en el trabajo de hábitos del cuidado de la voz, como en la propia práctica musical.

Expresa Elgorriaga (2020) la necesidad de que el director/a de un coro infantil conozca nociones de técnica vocal, lo que además de permitirle enseñarlas, le aportará credibilidad ante los miembros del coro. Además, indica el autor que unos ejercicios de técnica vocal bien seleccionados suponen un buen calentamiento para iniciar la práctica vocal.

Entre los ejercicios que proponen Nix y Roy (2018) se encuentran la realización de un calentamiento vocal que incluya ejercicios faciales, de labios y de lengua que permitan activar estos músculos, así como ejercicios de que impliquen la emisión de aire en los que pongamos en práctica el control que ejercemos sobre esta, emitiendo en diferentes alturas e intensidades siempre partiendo de un punto cómodo para nuestra voz. También serán importante el trabajo de la articulación que nos permita ganar agilidad a la hora de hablar o cantar, realizando esta práctica con mayor comodidad.

Resulta interesante plantear si existe un orden en la realización de estos ejercicios que resulta más adecuado y/o beneficioso para la práctica vocal.

Phillips et al., (2018), al concebir el cuerpo como el instrumento que produce la voz, plantean la necesidad de que la educación vocal comience con aprender a controlar nuestro propio cuerpo, especialmente cuando trabajamos con edades tempranas.

Para ellos resulta de vital importancia el correcto trabajo postural, concienciando a los alumnos de la importancia de mantener una buena postura, que además de prevenir problemas corporales, sobre todo de espalda, facilitará el proceso de respiración, que es según los autores el siguiente aspecto en el que el profesor debe incidir.

Se debe trabajar la respiración diafragmática, en la que los alumnos deberán aprender a sentir cómo este músculo desciende en la entrada de aire, puede bloquear y después volver a ascender propiciando la salida del aire de nuestro cuerpo. Phillips et

al., (2018) indican que cuando ya se hayan trabajado la postura y la respiración será el momento de comenzar a trabajar la técnica vocal.

Encontramos acuerdo entre García-Gil y Sustaeta (2017) y Phillips et al., (2018) al incidir todos ellos en la importancia del trabajo de articulación y vocalización para una correcta técnica vocal.

Estos autores van a hacer especial referencia en el trabajo de control muscular de la lengua, la garganta y otras partes implicadas en el proceso de emisión de la voz y enseñar a los niños como la correcta posición de la lengua, la apertura de la garganta, o la posición de la cabeza, entre otros, va a tener una incidencia clara en el sonido que se vaya a emitir.

Me gustaría cerrar el apartado con unas indicaciones de Elgorriaga (2020), referente de los coros juveniles escolares en España, sobre la importancia del calentamiento y de la técnica vocal, y la forma de seleccionar los ejercicios para aumentar su utilidad.

“Es importante que los calentamientos vocales estén conectados con el repertorio y con las necesidades de los adolescentes. Dejemos que los adolescentes encuentren dónde tienen dificultades en el repertorio y trabajemos con ellos en las técnicas vocales específicas que necesitan para alcanzar esos objetivos. De esta manera podremos diseñar fácilmente cada ejercicio vocal para cubrir la necesidad de aprendizaje en cada ocasión y, lo que es más, sabrán por qué lo están practicando y cómo están desarrollando sus habilidades vocales” (p. 17).

Así, si a la hora de escoger los ejercicios de calentamiento, se tienen en cuenta las dificultades que los componentes del coro encuentran en esa obra, conseguiremos que estas actividades permitan aprender a superarlas al tiempo que preparan la voz para el canto y permiten que el aprendizaje sea más consciente. (Elgorriaga, 2020).

1.4 Otras experiencias de coros escolares en Castilla y León

Con la intención de enmarcar el caso a estudiar en su contexto, se considera conveniente hacer referencia a algunas de las diferentes experiencias de coros escolares que tienen lugar en la Comunidad de Castilla y León.

Sin desmerecer al resto de experiencias que puedan tener lugar en algunos centros, se han seleccionado dos de ellas por no tener lugar en un único centro. Estos proyectos engloban a los diferentes colegios que decidan participar, permitiendo comprender lo extendidas que se encuentran estas prácticas, como son por una parte la Red de coros escolares de Castilla y León, y por otra el proyecto Cantania, que si bien sobrepasa las fronteras de nuestra comunidad autónoma, permite igualmente la participación de diferentes centros de nuestra región en un mismo proyecto con un fin compartido.

Igualmente, se ha hecho referencia a las posibilidades de formación de directores corales que se llevan a cabo en Castilla y León, ya que, si bien no constituyen un proyecto coral en sí mismo, sí que tienen especial relevancia al formar personas que posteriormente podrán dirigir coros infantiles y escolares permitiendo el desarrollo de estos y de los proyectos de los que forman parte.

1.4.1 Red de coros escolares de Castilla y León

La Red de coros escolares de Castilla y León tiene su origen en el curso 2001/2002 cuando diferentes profesores de Primaria y Secundaria la comunidad se propusieron crear un proyecto en el que mediante los coros pudieran trabajar conjuntamente y vivir experiencias juntos. (Red de coros escolares de Castilla y León, s.f.).

La Red de coros escolares de Castilla y León está formada por docentes de centros públicos y concertados de Primaria y Secundaria, así como Escuelas de Música de las provincias de Burgos, Zamora, Palencia, y, principalmente, Valladolid, con un

total de aproximadamente 500 alumnos y alumnas. (Red de coros escolares de Castilla y León, 2017).

Estos profesores decidieron aunarse como asociación en el año 2006, organizando desde entonces diferentes encuentros de carácter anual, en los que, como ellos destacan, lo importante no es únicamente cantar, la parte musical, sino disfrutar la experiencia y convivir, conociendo alumnado perteneciente a otros centros.

Además de estos encuentros-conciertos, organizan diferentes jornadas formativas con directores de coro, profesores de danza, expresión corporal, etc.(Centro Sindical Independiente y de Funcionarios [CSIF], 2019; Educacyl, s.f.). Con estos talleres formativos tratan de suplir la ausencia de actividades de esta índole en Castilla y León. (Red de coros escolares de Castilla y León, 2017).

Para ellos, al igual que para Bota (2012), el coro constituye una actividad integradora, que facilita que sus miembros desarrollen el sentido de pertenencia a un grupo, reforzado al realizar una actividad grupal como el coro, donde además de cantar trabajarán las habilidades de relación con los demás, tanto con los demás miembros de su propio coro, como con el resto de componentes de las demás agrupaciones pertenecientes a otros centros que participen en los encuentros. Queda remarcado el carácter social y humano de la actividad, más allá del componente estrictamente musical. (Educacyl, s.f.).

Cabe destacar que el trabajo llevado a cabo desde esta asociación se realiza sin ningún tipo de dotación ni ayuda económica por parte de las instituciones, siendo los propios centros los que costean los cursos, desplazamientos o gastos en partituras y materiales. De igual forma, el trabajo realizado por los docentes que dirigen los coros es voluntario, sin computar como horas lectivas, pues se realiza de manera extraescolar ni ser retribuido económicamente. (Red de coros escolares de Castilla y León, 2017).

En la actualidad, con motivo del Covid-19, su actividad se encuentra parada sin tener programado ningún encuentro.

1.4.2 Cantania

Cantania es una actividad participativa de carácter anual en la que distintos colegios de Educación Primaria se para aprender una cantata compuesta especialmente para ese proyecto con compositores y compositoras catalanes, siendo por lo tanto, música contemporánea. Esta cantata, además del aspecto musical, y del consiguiente trabajo de los textos, suele tratar algún tema que se pueda trabajar en los colegios de manera transversal tales como han sido la propia escuela, la poesía, la tecnología, etc. (Del Olmo, 2020). De esta manera, el proyecto Cantania se convierte en una herramienta más para aquellos centros que pretendan trabajar de manera interdisciplinar, ya que desde la obra musical correspondiente se pueden plantear actividades en distintas materias. (Bota, 2012).

De acuerdo con Del Olmo (2020), los orígenes de Cantania se encuentran en el curso 1989-1990 en Cataluña, en unas profesoras de música que comenzaron a realizar actividades colaborativas. El proyecto creció y desde 2005 se interpreta fuera de Cataluña y de España, con las traducciones necesarias, debido a que la cantata original continua escribiéndose en catalán. Desde 2011 se interpreta en la ciudad de Valladolid, lo que permitió a colegios de Castilla y León adscribirse a este proyecto. (EFE, 2018).

De nuevo según Del Olmo (2020), la actuación en este proyecto supone el resultado final de un proceso de trabajo realizado en los diferentes colegios de manera individual acompañado por diferentes sesiones formativas para los profesores encargados de este trabajo en los centros.

Además de estas sesiones formativas, se dispone de diferentes vídeos que ayudan a aprender las coreografías, así como a diseñar los materiales o vestimentas que se utilizarán. En el caso de Castilla y León, en los cursos pasados los profesores organizaban estos vídeos en un blog para tener acceso a ellos en cualquier momento y desde cualquier lugar, al que se puede acceder desde el siguiente enlace:

<http://cantaniacastillayleon.blogspot.com/>

Este concierto final permite que actúen en conjunto un gran coro infantil formado por alumnado perteneciente a diferentes centros escolares, además de dos

cantantes solistas y un pequeño número de músicos profesionales, que en el caso de nuestra comunidad autónoma, en ocasiones son miembros de la Orquesta Sinfónica de Castilla y León.

Remarca Del Olmo (2020) que algunos de los objetivos que se marca Cantania son permitir al alumnado de estos centros, sin necesidad de pasar por pruebas de selección previas, vivir la experiencia de participar en una representación de estas características, acercar a cualquier tipo de familia a artistas y representaciones de alto nivel musical así como suponer una vía más de interacción y trabajo conjunto entre diferentes profesores de Música de Educación Primaria de centros cercanos.

Los conciertos de Cantania en Castilla y León tienen lugar en el Forum Evolución de Burgos y en el Centro Cultural Miguel Delibes de Valladolid, centros de referencia a nivel musical en Castilla y León, en los que la Orquesta Sinfónica de Burgos y la Orquesta Sinfónica de Castilla y León, interpretan respectivamente sus temporadas anuales de conciertos.

La gran cantidad de centros que participan en el proyecto hace que deban realizarse actuaciones durante varios días, manteniéndose fijos los solistas e instrumentistas, pero variando los niños y niñas que forman el gran coro.

En la actualidad, con motivo del Covid-19 la actividad de este proyecto se encuentra parada, habiéndose llevado a cabo de manera completa, con representación incluida, en el curso 2018/19.

1.4.3 Formación de directores de coro en Castilla y León

El desarrollo de coros, tanto de adultos, como infantiles y concretamente, escolares, en los cuales nos centramos en este trabajo, está ligado a las posibilidades de formación de los directores y directoras que deben hacerse cargo de estas formaciones. En el caso de los coros escolares, generalmente, las personas que asuman la dirección de estos serán docentes de Música que se hayan formado para desempeñar esta función.

Acudiendo a las guías didácticas de las asignaturas de la especialidad en Educación Musical del Grado en Educación Primaria cursadas en la Universidad de Valladolid, solo encontramos contenidos relativos a la dirección coral en la asignatura “Conjunto vocal e instrumental”. Esta formación puede resultar escasa para afrontar este cometido, y los docentes titulados pueden requerir de formaciones complementarias.

Si bien no se encuentran en Castilla y León ejemplos de formaciones enfocadas específicamente en los coros escolares, sí que se vienen desarrollando actividades para directores de coros de carácter aficionado, adultos e infantiles, como las que han organizado en Segovia la Coral Ágora y la Fundación Juan de Borbón desde 1996 hasta 2019, si bien se puede entender esta parada por la situación de pandemia vivida en el año 2020 (Coral Ágora, s.f.).

En estos cursos, celebrados en verano, las personas que ahí acudían podían trabajar con profesores y directores profesionales conceptos relativos al canto, a la técnica vocal y a la propia dirección coral, para ser capaces de ponerlos en práctica en sus formaciones. (Coral Ágora, s.f.).

Fuera de Castilla y León encontramos diferentes cursos de dirección coral, como los organizados por la Escuela Coral de Madrid o la Universidad Carlos III de Madrid, impartidos en fines de semana en los que se trabajan contenidos relativos a la técnica vocal, al gesto del director, técnicas de ensayo y consejos o pautas para la selección de un repertorio adecuado. (Escuela Coral de Madrid, s.f.; Universidad Carlos III de Madrid, s.f.).

Con el desarrollo de plataformas para los estudios a distancia, entidades como la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR), desarrollan también cursos de dirección coral en formato online destinados a directores de coros de carácter aficionado que quieran mejorar su formación en esta disciplina trabajando contenidos similares a los que llevan a cabo los cursos mencionados en el párrafo anterior. (UNIR, s.f.).

1.5 Interdisciplinariedad en las prácticas educativas de Educación Musical

Algo interdisciplinario es aquello que se realiza con la cooperación de varias disciplinas (RAE, s.f.). Aplicado a la educación, podemos entenderlo como aquel proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo mediante la interacción de distintas asignaturas.

Neri Vitela et al., (2017) destacan la necesidad de trabajar de manera colaborativa para lograr escenarios exitosos de innovación educativa, argumentando que es positivo para el resultado final de cualquier proceso que la responsabilidad de cada una de las personas que trabajan en un proyecto se vea reforzada por la interdependencia que surge entre los miembros que lo conforman. Se promueve de esta manera un sentido crítico y un aprendizaje continuo entre aquellas personas que están buscando un objetivo común.

Pérez Aldeguer (2014) expresa la necesidad de trabajar de manera interdisciplinar, en pro de que la educación se desarrolle acorde con el mundo actual, globalizado e intercultural. También la investigación evoluciona en este sentido, teniendo lugar cada vez más trabajos transdisciplinares, que abordan interrogantes imposibles de resolver desde una única disciplina.

Confluyen en este aspecto Goldberg y Scott-Kassner (2002) al afirmar que esa presencia de la música en diferentes momentos, actos, lugares, que planteaban tiene su reflejo en la educación, destacando la utilidad de esta materia en los procesos de enseñanza-aprendizaje de distintas asignaturas y no solo como materia propia.

La música tiene cabida en el aula en cualquier otra asignatura, como explican Jeanneret y Degraffenreid (2018), quienes afirman que el trabajo musical es idóneo para complementar y facilitar el aprendizaje de otras áreas, por la variedad de actividades que se pueden plantear, desde la escucha a la creación, y utilizando actividades vocales, instrumentales y de movimiento, logrando dotar las clases de un ambiente lúdico y motivador para el alumnado.

Resaltan los autores en base a sus investigaciones que las actividades preferidas por los alumnos son las que impliquen cantar, lo cual nos permite contar con referentes

que justifiquen el trabajo vocal, coral al ser actividades grupales como medio para el aprendizaje de diferentes áreas.

Señalan además estos autores, como aspecto para tener en cuenta, la importancia que tiene para este trabajo el hecho de que el profesor de la materia en cuestión ya sea Lengua, Matemáticas, Sociales, etc., que en Educación Primaria podemos considerar maestro generalista o tutor, tenga conocimientos musicales que le permitan abordar con seguridad estas actividades en el aula sin necesitar de la presencia del profesor de Música.

Ya en trabajos anteriores, Pérez Aldeguer y Leganés Lavall (2012) hacían referencia a la utilidad de la Música como herramienta interdisciplinar en general y como medio para mejorar el aprendizaje de la lengua inglesa en particular, como puede verse, argumentan, en la amplia presencia de actividades musicales en los libros de texto de inglés. En su estudio encuentran que solo el 50% del profesorado encuestado conoce estas posibilidades de la música, además de una gran parte que afirma no sentirse capaz de realizar esas actividades por falta de conocimientos musicales.

Encontramos otros autores que expresan la utilidad del canto y las canciones populares como herramienta para aprender la lengua inglesa, sirviendo de actividades llamativas y cercanas a los alumnos que sirvan para aprender diferentes elementos del lenguaje. (Salas Alvarado y López Benavides, 2019). Estas actividades que los autores plantean podrían servir igualmente para el trabajo de la lengua materna, así como enriquecerse utilizando diferentes estilos musicales.

Gutiérrez Cordero et al., (2011) justifican el potencial interdisciplinar de la Música en base a la cantidad y diversidad de recursos que presenta para trabajar diferentes áreas, así como capacidad para dotar de carácter ameno y motivador a las actividades llevadas a cabo.

Pérez Aldeguer (2014) señala la necesidad de disponer de una variedad musical que comprenda distintos estilos entre los que estén aquellos que se correspondan con los gustos del alumnado con el que se trabaja.

Consideran Gutiérrez Cordero et al., (2011), que estas posibilidades no se han extendido más por el habitual uso de libros de texto como guías didácticas de la programación, organizándose estas de manera independiente, sin interrelacionar las diferentes asignaturas.

Para algunos autores, resulta importante remarcar además la importancia de desarrollar proyectos innovadores que impliquen el trabajo conjunto de distintos docentes y demás agentes, en forma de proyectos colaborativos e interdisciplinarios. (Garamendi y González Mendizábal, 2010).

Desarrollar un nuevo proyecto en un centro presenta también alguna dificultad, como la necesidad de que esta sea previamente planificada y liderada por personas implicadas, que consigan así mismo la implicación de otros agentes. Estos deberán ser conscientes de las limitaciones a las que todo nuevo proceso puede enfrentarse como la desmotivación, la falta de implicación o la necesaria coordinación con otros programas anteriores con los que este nuevo proyecto debe coexistir. (Ramírez Montoya et al., 2017).

1.5.1 Ejemplos de prácticas educativas interdisciplinarias desde la Educación Musical

A continuación, se hace referencia a diferentes prácticas interdisciplinarias llevadas a cabo desde la educación musical y en colaboración con otras áreas en distintos niveles educativos.

Un estudio llevado a cabo en la Universidad de las Islas Baleares, llamado “Música Viva”, valoró las posibilidades del coro como elemento de trabajo transversal e interdisciplinar. (Gelabert, 2017). Los resultados mostraron que los participantes en el proceso, sin tener la mayoría de ellos conocimientos musicales previos valoraron muy positivamente el trabajo coral, no solo como herramienta de aprendizaje musical, sino sobre todo por las posibilidades que ofrece para trabajar de manera transversal valores y actitudes muy importantes para el completo desarrollo social. Igualmente destacaron la posibilidad de utilizar el coro y las canciones y obras trabajadas en él para llevar a cabo procesos de aprendizaje interdisciplinar que engloben a otras materias.

Otros autores también explican prácticas llevadas a cabo en estudios universitarios de Educación Infantil y Primaria, como Folch et al., (2020), quienes trabajan la performance incluyendo las áreas de Educación Física, Plástica y Música, haciendo que estos alumnos comprendan esta forma de trabajo y la lleven a la práctica, considerando que el trabajo interdisciplinar y la promoción de la creatividad son fundamentales en la educación del presente.

Concluyen estos autores que tras años llevando a la práctica este proyecto, los docentes consideran que contribuye a la formación de los docentes por la posibilidad de trabajar de manera diferente. Una forma de trabajo que tras haberla vivido como alumnos, podrán llevar al aula cuando desempeñen la profesión docente.

Disponemos de ejemplos de programas que se están desarrollando fuera de los colegios que también trabajan de manera interdisciplinar introduciendo la música, como es el "Proyecto Musiclag", del que Cores (2020) nos explica que se encuentra aún en fase de desarrollo, pero que, tras haber valorado los nexos comunes entre la Música y las diferentes lenguas, pretende utilizar aspectos musicales como el ritmo y la melodía en el trabajo de la comprensión lectora en lengua extranjera en personas adultas.

Situándonos ya en la Educación Primaria, Bota (2012), explica el trabajo interdisciplinar llevado a cabo mediante el coro, a través de una cantata que permita a los profesores del área de Lengua Castellana o Inglés proponer actividades en base al vocabulario, las formas poéticas y demás elementos presentes en el texto de esta, del mismo modo que los profesores del área de Educación Plástica pueden plantear tareas que supongan el trabajo de elementos necesarios para la puesta en escena de la cantata.

También correspondiente a estas etapas nos encontramos con el proyecto "LOVA: La Ópera, un Vehículo del Aprendizaje", que comenzó a desarrollarse en el año 2006. Según explica Sarmiento (2012) centra su trabajo en la creación de una ópera, para lo cuál será imprescindible la colaboración de diferentes áreas o materias, pues se necesitan partes habladas, cantadas, así como el desarrollo de la escenografía. De manera similar al trabajo realizado en el proyecto Cantania, explicado anteriormente,

tras unas primeras fases de trabajo en los centros, el proyecto acaba desembocando en una actuación en la que, en este caso, solo intervienen el alumnado.

En la búsqueda de prácticas educativas llevadas a la práctica en los centros escolares, se tiene en cuenta a Redon (2017), quien se pregunta sobre los proyectos que se pueden investigar, sobre los agentes que investigan. Si reflexionamos acerca de esto, nos daremos cuenta de que los docentes de Educación Infantil, Primaria y Secundaria no realizan publicaciones solamente en revistas de investigación, sino que disponen de otros medios para dar a conocer sus prácticas.

Ejemplos de este tipo de publicaciones son libros en los que diferentes docentes coordinados, presentan los proyectos que han llevado a cabo en su aula. Valorando su actualidad y teniendo acceso a los mismos, se procedió a revisar los libros editados por Calvillo (2019, a y b).

En ellos, diferentes docentes de distintas etapas educativas, muestran una serie de 33 proyectos de Educación Musical llevados a cabo en España en los últimos años en niveles que van desde Educación Infantil hasta las etapas universitarias. Si bien no se trata de un número muy alto que podamos considerar representativo a nivel nacional, nos permite hacernos una idea de la situación actual.

Leídos los proyectos, encontramos reseñable el aspecto de que en muchos de ellos, los docentes que los han llevado a cabo destacan el trabajo interdisciplinar llevado a cabo como uno de los aspectos más destacables de estos.

Se propone a continuación una tabla que muestre en qué nivel se han llevado a cabo, especificando en cuáles de ellos se trabaja de manera interdisciplinar, realizando después un comentario de los aspectos más recurrentes.

Tabla 2

Especificaciones de los proyectos presentados en Calvillo (2019, a y b). (Elaboración propia).

| Etapa educativa | Número de proyectos | ¿Cuántos trabajan la interdisciplinariedad? |
|-----------------------------|----------------------------|--|
| Educación Infantil | 4 | 4 |
| Educación Primaria | 11 | 8 |
| Educación Secundaria | 16 | 11 |
| FP y Bachillerato | 2 | 2 |
| Universidad | 4 | 3 |

Como podemos apreciar, la interdisciplinariedad es una realidad en las aulas de Música, observando una gran cantidad de proyectos que partiendo de la música trabajan de esta manera. Cabe matizar que, los proyectos correspondientes a la etapa universitaria han sido llevados a cabo en una única asignatura, si bien se ha decidido considerarlos como interdisciplinares por trabajar con contenidos propios de otras materias, tales como la generación de planos o el montaje de vídeos.

Calvillo (2019 a y b) señala que los proyectos de innovación son ya una realidad en las aulas, en un camino dirigido a un aprendizaje colaborativo y globalizado, acorde con la sociedad actual.

Podemos destacar como las asignaturas más relevantes en estos proyectos interdisciplinares la Lengua Castellana, la Educación Plástica y Visual y las Ciencias Sociales, si bien no son las únicas, algunos proyectos relacionan la Música con las Matemáticas o el Inglés, además de dar mucha importancia al trabajo en equipo, la convivencia, o el trabajo de las competencias clave al que todas las asignaturas contribuyen de manera transversal, con temáticas de los proyectos tan variadas como viajes en el tiempo, viajes por el mundo, gincanas, scape rooms, la ópera o la poesía entre otros.

Me parece muy destacable la importancia que todos los docentes dan a la difusión de sus proyectos, y no únicamente mediante estos libros, sino porque nos

explican cómo la última fase de esos proyectos se dedicaba expresamente a la difusión del mismo.

En este punto encontramos confluencia con autores como Reyes Angona y Hernández Muñoz (2017), quienes señalan la relevancia de que en cualquier proceso o proyecto de innovación exista una comunicación, publicación de estos permitiendo el avance de la sociedad en general y de la educación en particular. Indican que existen para ello distintos medios tales como plataformas web, congresos, etc. Se debe tener siempre en cuenta el público al que se dirige la comunicación y su nivel de conocimiento del campo en cuestión.

Garamendi y González Mendizábal (2010) se sitúan en la misma línea afirmando que, aunque la innovación educativa de manera general surgirá en el claustro de profesores, debe traspasar los límites de la escuela e ir más allá, dándose a conocer por los medios que se consideren más adecuados.

En síntesis, son varios los autores que justifican la utilidad del coro como herramienta educativa, no solo como actividad musical, sino también como elemento que favorece el desarrollo de la voz en los niños, favoreciendo el aprendizaje de técnicas que permitan su cuidado. Igualmente, se ha analizado cómo la música está presente en diferentes proyectos que trabajan de manera interdisciplinar, lo cual refleja la actualidad de este tema. Si nos fijamos en los diferentes proyectos que se llevan a cabo en las aulas, encontramos que, si bien una gran mayoría adopta este carácter interdisciplinar, no se ven muchos que trabajen mediante el coro, con lo que se encuentra aún más relevante investigar sobre este tema de estudio y servir de ejemplo para docentes que se interesen por esta forma de trabajo

CAPÍTULO 2: METODOLOGÍA

En el presente capítulo se pretende explicar la manera en que se ha llevado a cabo la investigación en cuestión. Para ello se comienza con el establecimiento de la metodología y diseño de investigación que se han seguido. Tras esto, se pasa a explicar la selección del caso, su contexto y las personas participantes en la investigación. Seguidamente se detallan las técnicas e instrumentos de recogida de datos empleados, así como el proceso de creación de estos, cuando corresponda. Para finalizar el capítulo, se hace referencia a los aspectos éticos y criterios de rigor que se han tenido en cuenta en la elaboración del trabajo, así como las fases de investigación que se han seguido.

2.1 Diseño de investigación

Ander-Egg (1992), citado en Nieto Súa et al., (2016), indica que investigación es “un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico que tiene por finalidad descubrir o interpretar los hechos y fenómenos, relaciones y leyes de un determinado ámbito de la realidad” (p. 111).

Esta definición contempla a la vez todos los tipos de investigación, sin adscribirse directa o indirectamente a un único paradigma como ocurre en otras definiciones del término.

Para situarnos en una metodología a emplear, se ha partido de las características de los paradigmas cuantitativo y cualitativo que presentan Cook y Reichardt (1986) citados por Sandín (2003).

El primero de ellos, el paradigma cuantitativo, se define como objetivo, mide los datos desde fuera, sin interferir en el proceso observable. Considera sus resultados generalizables y su objetivo es el de generar teoría. Por su parte, el segundo, el paradigma cualitativo asume su subjetividad y el hecho de que obtiene los datos desde dentro del proceso, siendo los datos que obtiene reales, pero no generalizables al haber analizado una realidad concreta.

Teniendo en cuenta los objetivos que se persiguen con el presente trabajo se ha considerado pertinente encuadrarlo dentro del paradigma cualitativo, del que según Barba (2013) podemos destacar las siguientes características:

En una investigación realizada siguiendo una metodología cualitativa el problema a investigar no surge de una revisión de la literatura, que no tiene por qué ser anterior a la realización del estudio, sino de la propia realidad en la que se encuentre la persona que vaya a realizar la investigación. Esta investigación pretenderá describir o comprender esa realidad concreta.

Dentro de una metodología cualitativa, las personas que forman parte de la investigación no son vistos como sujetos pasivos, sino como participantes de esta, ya que se necesita de su participación e interacción para obtener los datos e informaciones necesarias, al contrario que en la metodología cuantitativa, en la que los sujetos que forman la muestra son únicamente, el medio que tiene el investigador para acceder a los datos.

De acuerdo también con Barba (2013), en la metodología cualitativa se busca el rigor en los datos mediante técnicas de triangulación, por ejemplo, en el caso del presente trabajo, entre las entrevistas realizadas a diferentes participantes o entre las diferentes fuentes de datos de las que se dispone.

Esta metodología cualitativa va a seguir un proceso, unas fases similares a las que nos indican Hernández Sampieri et al., (2010). Barba (2013) apunta que estas fases no seguirán siempre el mismo orden, ya que estas, en la metodología cualitativa no siguen un orden riguroso como ocurre en la cuantitativa, sino que dependerá del problema concreto que se esté investigando, que hará al investigador avanzar en una dirección u otra.

Según estos autores, el proceso de investigación cualitativo parte de una idea previa, que lleva a plantear un problema, con el que el investigador se acerca a esa realidad para diseñar el estudio. Una vez hecho esto, se selecciona la muestra de la que se extraerán los datos que analizan e interpretan para extraer unas conclusiones que permitan elaborar el informe final.

No señalan Hernández Sampieri et al., (2010) una fase de revisión bibliográfica ya que consideran que no existe como tal un periodo de tiempo que se dedique en exclusiva a este cometido, sino que esta revisión será constante a lo largo de todo el proceso de investigación. También advierten de que las fases de un proceso de investigación cualitativo no son cerradas, y es posible que sea necesario regresar a fases anteriores a fin de modificarlas y mejorarlas.

Situado el estudio en la metodología cualitativa, se debe decidir cuál es el diseño de investigación que mejor se adapta a lo que se pretende realizar. Autores como Hernández Sampieri et al., (2010), y Sandín (2003) identifican los siguientes como los más relevantes: las biografías o historias de vida, la teoría fundamentada, los estudios etnográficos, los estudios de casos, la investigación-acción y la investigación evaluativa.

De acuerdo con los objetivos que se han marcado para la presente investigación, y habiendo realizado una búsqueda y lectura de las características de estos diferentes diseños mencionados, se ha considerado el estudio de caso como el diseño más apropiado a realizar.

Según Stake (2007) un estudio de caso es “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p. 11). El autor, además, nos explica que el estudio de casos que él presenta “parte de los métodos de investigación naturalistas, holísticos, etnográficos, fenomenológicos y biográficos” (p. 11). No se centra en estudios más relacionados con la metodología cuantitativa, ni en aquellos que persiguen objetivos instructivos, más propios de otros campos distintos a la educación. Hace referencia Stake (2007) a que los casos de interés en educación suelen ser personas o programas que merezcan ser estudiados, y es precisamente esto lo que se ha estudiado en esta investigación, un proyecto que se lleva a cabo en un centro concreto.

¿A qué se refiere Stake cuando nos habla de un caso singular? Redon y Angulo (2017) indican que, a la hora de seleccionar un caso para estudiarlo, no importa tanto su naturaleza, pues podrá ser más o menos complejo, podrá tratarse de una persona en

concreto, un grupo de personas, un programa, una metodología, etc. Lo que nos interesa realmente es, que se trate de algo específico, por una parte, y lo que su estudio nos pueda aportar por otra.

Stake (2007) señala que existen tres tipos de estudio de caso, que pueden ser intrínsecos, instrumentales y colectivos. Un estudio de caso es intrínseco cuando lo que se pretende es comprender el caso en cuestión, no buscamos que nos permita comprender otros, ni otros aspectos de la realidad más generales, nos interesa ese caso en sí mismo.

De otra manera, el estudio de caso será instrumental, si el caso es entendido como un instrumento para comprender distintos aspectos de la realidad con los que después poder teorizar. En este caso el caso no es primordial, sino que es nuestra vía para llegar al conocimiento que buscamos.

Por último, podremos encontrarnos con un estudio de casos colectivo, si lo que se pretende es estudiar varios casos, que conjuntamente, permitan llegar a diferentes conclusiones que ayuden a comprender una realidad más grande, más general. No se trata de un caso formado por varias personas, sino varios casos que estudiados conjuntamente permitan alcanzar un conocimiento.

En base a estos tres tipos y sus características, podemos afirmar que el estudio que vamos a llevar a cabo es intrínseco, ya que como se explicará en el apartado siguiente, en este estudio nos hemos centrado en la comprensión de un proceso de enseñanza-aprendizaje concreto llevado a cabo en un centro educativo concreto. No se ha seleccionado ese caso porque nos permita comprender una realidad mayor, sino porque nos interesa ese caso en cuestión. Como expresaba Stake (2007), “no nos interesa porque con su estudio aprendamos sobre otros casos o sobre algún problema general, sino porque necesitamos aprender sobre ese caso particular. Tenemos un interés *intrínseco* en el caso” (p. 16).

2.2 Selección del caso

El estudio de caso que se ha planteado en este trabajo se centra en la utilidad del coro como herramienta de aprendizaje interdisciplinar, tomando como ejemplo un proyecto llevado en el CEIP Kantic@ Arroyo, en el cuál se incluye dentro del horario lectivo del centro, en todos los niveles. Estas clases de coro no se corresponden con las clases de música que todos los niveles tienen reflejadas en su horario semanal, sino que se extrae de otras materias que también forman parte del proyecto y se imparte como una asignatura más.

Antes de tomar la decisión de investigar sobre este proyecto, se valoró la viabilidad del proceso. Stake (2007) nos indica que normalmente no vamos a disponer de un tiempo ilimitado ni de acceso libre al campo, con lo que contar con participantes dispuestos a colaborar en nuestra investigación resulta primordial para que el proceso sea fructífero. En su línea se sitúan Hernández Sampieri et al., (2010), al afirmar que “lograr el acceso al ambiente es una condición para seguir con la investigación e implica obtener permiso de parte de quienes controlan el ingreso” (p. 372).

Respecto a este aspecto, era optimista, ya que, durante el cuarto curso del Grado en Educación Primaria, realicé mis prácticas de especialidad en Educación Musical en este centro, teniendo entonces una relación cercana y amable con la mayoría de los profesores del centro, conservando desde entonces el contacto con algunos de ellos. Por este motivo, y antes de haber realizado la primera reunión con mis tutoras, me puse en contacto con el profesor que lleva a cabo las clases de coro para preguntarle si alguien había investigado antes este proyecto y su opinión al respecto. Al indicarme que nadie había escrito nada sobre el proyecto en cuestión, y al trasladarme su conformidad con el estudio, lo apunté en una lista de posibles temas, cuya viabilidad quería consultar con mis tutoras. Como puede apreciarse, terminamos decantándonos por este.

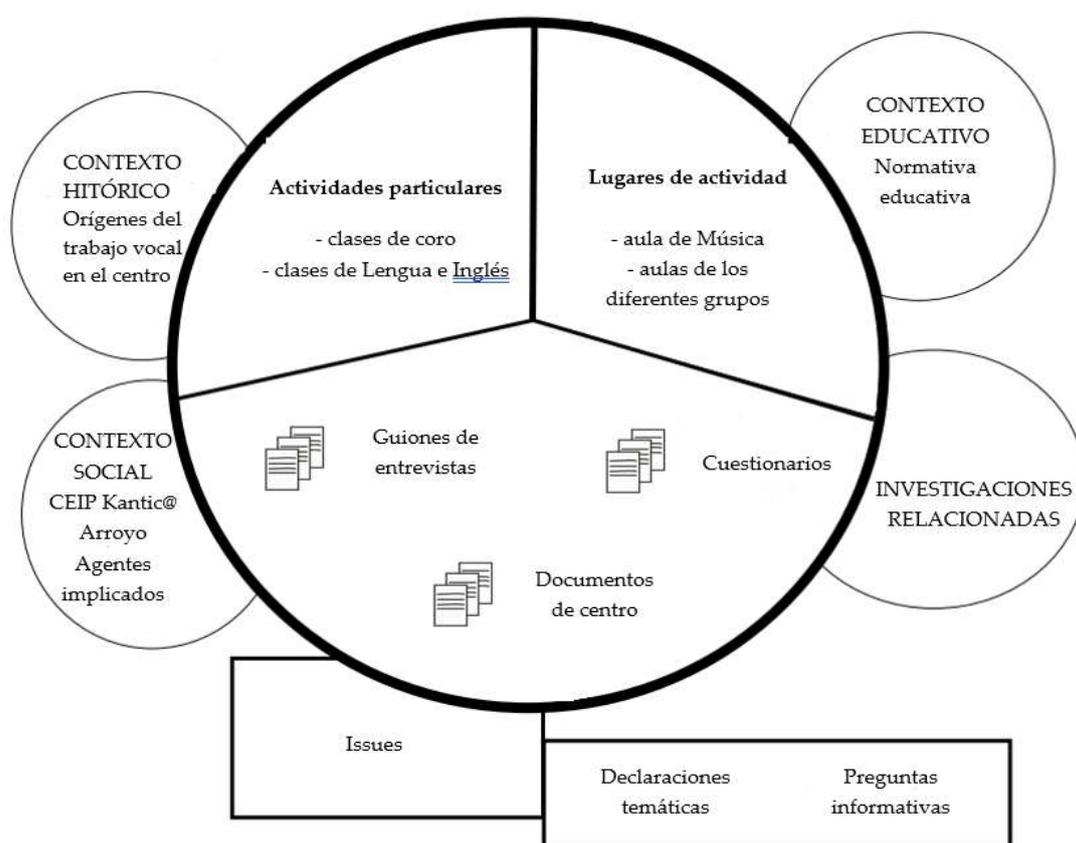
Por último, se decidió tener la cortesía de contactar con el equipo directivo del centro de manera previa a la solicitud del permiso para realizar la investigación, a fin de contar con la seguridad de que desde este también se encontraban conformes con la

realización del trabajo. Su respuesta fue positiva y trasladaron su predisposición a colaborar en lo necesario, con lo que se solicitó el permiso pertinente y se comenzó con el proceso de investigación.

Una vez tuvimos la garantía de poder llevar a cabo la investigación se propuso un estudio de caso siguiendo el modelo planteado por Stake (2007) que se representa a continuación por medio de un esquema y su comentario explicativo.

Imagen 1

Esquema del caso siguiendo el modelo de Stake. (Elaboración propia).



El Proyecto en cuestión seleccionado para este estudio, tiene lugar en el CEIP Kantic@ Arroyo, situado en la localidad de Arroyo de la Encomienda, cercana a la ciudad de Valladolid, centro perteneciente a la Consejería de Educación de Castilla y León.

El alumnado de este centro reside en su mayor parte en la localidad, que ha experimentado un crecimiento demográfico importante en los últimos años, teniendo así una población muy joven, con familias con un perfil socioeconómico medio-alto. Este crecimiento demográfico ha propiciado que el centro, que inicialmente contaba con dos grupos por nivel, pasara en el curso 2018/2019 a tener tres, cuatro en uno de los cursos, con un número de alumnado total de aproximadamente 670. (Proyecto de Autonomía, 2020; Proyecto Educativo de Centro [PEC], s.f.).

Este año, como se nos ha hecho saber en las entrevistas realizadas en la recogida de datos, con motivo de las medidas tomadas contra la propagación del Covid-19, el centro dispone de cuatro grupos por nivel en todos los niveles excepto en sexto de Primaria, si bien este dato no se ha modificado en los documentos citados.

Entre las características que determinan la línea de este centro en su PEC (s.f.) se señalan aspectos tales como la importancia de la Música en el día a día del centro, el fomento de la lengua inglesa, la aplicación de metodologías activas, el trabajo de las emociones, de las habilidades sociales, de la convivencia y la inclusión, así como las TIC y la participación en actividades del centro del alumnado, las familias y el conjunto de la comunidad educativa.

Llegados a este punto, fue necesario determinar qué participantes necesitábamos para llevar a cabo el estudio. Para conocer el correcto funcionamiento del proyecto y dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas inicialmente se requería la participación de diferentes agentes de la comunidad educativa.

A la hora de solicitar la colaboración de diferentes miembros del profesorado, se consideró fundamental la participación del profesor de Música que imparte las clases de coro. Además, dado que las áreas implicadas en este proyecto, además de la Música, son Lengua Castellana e Inglés, solicitamos, mediante el equipo directivo del centro, la colaboración de un docente de cada área que imparta clase en Infantil y en cada uno de los antiguos ciclos de Educación Primaria (que la LOMLOE instaure de nuevo a partir del curso 2021/2022), siendo un total de ocho docentes, cuatro de Lengua Castellana y cuatro de Inglés. Consideramos la colaboración de un docente por

ciclo para obtener información de un mayor número de niveles, con menor distancia entre ellos, que si se hubiera solicitado la participación de un docente por cada uno de los interniveles que planteaba la LOMCE. Los docentes que finalmente participaron lo hicieron de manera voluntaria.

Además, se solicitó la colaboración de miembros del equipo directivo, así como del primer director que tuvo el centro y del AMPA, participando el director del centro y la jefa de estudios, que además era una de las profesoras de inglés que se ofrecieron, además de la presidenta del AMPA y representante de las familias en el consejo escolar.

De manera posterior a la realización de las primeras entrevistas se contactó con el director del coro para conseguir la colaboración de un padre o madre que cantara en el coro de familias del centro, dado que de estas podíamos extraer la importancia de este coro y que la persona representante del AMPA no participaba en él.

En el caso del alumnado del centro, se consideró a los alumnos de sexto curso de Educación Primaria como los más apropiados para obtener su opinión sobre el proyecto, ya que llevan más años en el centro y, por lo tanto, acumulan más años de experiencia trabajando los coros que el resto de los compañeros del centro. Además, se tuvo en cuenta el hecho de que trabajar con alumnos de diferentes edades supondría diseñar diferentes instrumentos de recogida de datos adecuados a todos ellos, lo cual, teniendo en cuenta las limitaciones de tiempo que existían a la hora de realizar este TFM, fue considerado de importancia.

En este estudio de casos se plantearon los siguientes Issues:

- ¿Cómo influye el trabajo coral en la adquisición de contenidos de otras materias?
- ¿El trabajo conjunto como formación coral contribuye al aumento de las habilidades sociales de los alumnos?

A partir de estos Issues se formularon diferentes preguntas, diferentes temas a investigar para darles respuesta. En los Issues se ven dos líneas claras sobre las que avanzar, el coro como actividad interdisciplinar y el componente social de este proyecto.

Antes de darles respuesta puede resultar conveniente preguntarnos por el origen del proyecto, ¿de dónde viene?, ¿ha existido algún proyecto previo que tenga relación? Responder a estas preguntas nos ayuda a contextualizar el proyecto.

En relación con la interdisciplinariedad, cabe preguntarse por la planificación del proyecto, ¿cómo se lleva a cabo?, ¿quién interviene? Igualmente es interesante descubrir cuál es la concreción curricular que tiene el proyecto, ¿cuáles son las actividades que se plantean? ¿están los docentes convenientemente formados?

En cuanto al componente social que tiene la actividad de coro, podemos preguntarnos por las aportaciones del proyecto en este aspecto, ¿ayuda a los alumnos a desarrollarse socialmente?, ¿cómo perciben esta actividad? También es importante saber cuál es el papel de las familias, ¿son parte del proyecto?

Para responder a ambas líneas de preguntas será interesante conocer los objetivos que se marca el proyecto y la forma de evaluarlos, así como la opinión que tienen del mismo los diferentes agentes implicados.

2.3 Técnicas e instrumentos de recogida de datos

Diferentes autores como Bresler (2006) o Hernández Sampieri et al., (2010), se refieren a la observación, el análisis de documentos y las entrevistas como las principales técnicas de recogida de datos utilizados en educación musical.

Aun reconociendo la utilidad que tendría para este estudio la realización de observaciones en el centro, es imposible realizarlas debido a las normas contra la expansión del Covid-19, que nos impiden acudir al centro en cuestión, con lo que nos serviremos de otro tipo de técnicas.

Entre las técnicas que se van a utilizar para llevar a cabo la necesaria recogida de datos se encuentran la revisión de los documentos y proyectos relevantes para esta temática, así como aquellos archivos de vídeo que puedan existir que reflejen la puesta en práctica del proyecto, las entrevistas que se han realizado a distintos agentes implicados y unos cuestionarios que han sido contestados por los alumnos de sexto de Educación Primaria, ya que se ha considerado más sencillo y realista a la hora de llevarlo a la práctica que las entrevistas al ser estos agentes menores de edad. Procedo a continuación a describirlos brevemente.

Se nos ha concedido, por parte de la Dirección General de Innovación y Formación del Profesorado de la Consejería de Educación de Castilla y León, el permiso para realizar esta investigación utilizando para ello estas técnicas de recogida de datos, habiendo sido necesario especificar en un correo posterior, que ellos se encargaron de anexar a la solicitud enviada, que las entrevistas y cuestionarios se iban a realizar mediante medios que permitan digitales que evitaran el contacto personal con los participantes (ver anexo 4).

2.3.1 Entrevista

Las entrevistas, de acuerdo con Hernández Sampieri et al., (2010) son un encuentro entre investigador e investigado en el que por medio de una serie de preguntas más o menos estructuradas se produce una conversación en la que el investigador recoge información en forma de respuestas. Stake (2007) señalaba su utilidad como instrumento de recogida de datos al afirmar que “mucho de lo que no podemos observar personalmente, otros lo han observado o lo están observando” (p. 63).

De entre las diferentes entrevistas que se pueden realizar, se pueden diferenciar tres tipos: la estructurada, la no estructurada y la grupal. Una entrevista estructurada es aquella entrevista en que las preguntas se fijan previamente junto con una serie de categorías de respuesta. Por el contrario, en una entrevista no estructurada las respuestas son construidas abiertamente por el entrevistado. Es posible que el orden de

las preguntas no sea estricto y se permita variar en función del avance de la conversación. Por último, las entrevistas grupales, o grupos de discusión son entrevistas que se realizan a varias personas a la vez dando lugar a interacciones y nuevas respuestas. (Vargas, 2012).

Persiguiendo la intención de comprender y comparar las distintas opiniones que los agentes implicados en el proyecto tienen de él, se ha considerado la entrevista semiestructurada la mejor opción, teniendo en cuenta que debíamos limitar el número de preguntas a realizar, ya que con las respuestas abiertas el entrevistado podía ofrecernos una gran cantidad de información que, con un amplio abanico de preguntas podría provocar una saturación de información que complicara su correcto análisis e interpretación.

Se han realizado entrevistas en el CEIP Kantic@ Arroyo al equipo directivo, a diferentes tutores y maestros de inglés que puedan ser representativos de los diferentes niveles de enseñanza donde se lleva a cabo el proyecto y al profesor de Música que lo lleva a la práctica. Además, se ha valorado positivamente la realización de entrevistas a representantes del AMPA para recopilar opiniones de las familias y al primer director que tuvo el colegio, cuyo papel fue fundamental en el devenir de este.

Se logró el contacto con estas personas gracias al director del centro, quien facilitó una tabla con los diferentes nombres y medios de contacto. Esta tabla no se incluye en el trabajo por contener datos personales.

De manera posterior, y habiendo realizado las entrevistas planteadas en un primer momento, se decidió entrevistar también a un padre que acudiera y participara en el coro de familias del centro, ya que las entrevistas realizadas a los profesores han permitido ver la importancia de esa actividad y la persona representante del AMPA a quien habíamos entrevistado no participaba en el mencionado coro, considerando positivo para el completo análisis del proyecto contar con esa voz.

Para crear las diferentes entrevistas se partió de las preguntas de investigación, formuladas junto a los objetivos específicos, así como de las preguntas informativas reflejadas en el planteamiento del estudio de caso.

Tras reflexionar sobre ellas junto con las tutoras del Trabajo Fin de Máster y refinar las preguntas, se contó con la colaboración de dos maestras de Música de Educación Primaria, ambas en activo en centros públicos de la comunidad de Castilla y León distintos al centro en el que se iba a realizar la investigación a quienes se solicitó su opinión sobre la adecuación de las preguntas y si estas eran suficientemente claras o presentaban alguna ambigüedad que fuera necesario corregir.

Con estas preguntas se realizó una primera categorización de estas que pretende organizar la información que con ellas se va a recoger posteriormente, en la que se relacionen las propias preguntas con la categoría que se ha preconcebido. (Ver anexo 1).

Tras tener una primera toma de contacto informal con el primer director del centro, a quien no conocía previamente, y siguiendo su consejo, se decide cambiar la formulación de las preguntas, inicialmente planteadas tratando al entrevistado de usted para pasar a tratarle de tú buscando una mayor cercanía.

Se decidió mantener un tratamiento formal, de usted, para aquellas personas con las que la entrevista fuera el primer contacto personal entre entrevistado y entrevistador pudiendo variarse con aquellos entrevistados que lo indiquen. Durante la toma de contacto con los sujetos a entrevistar vía telefónica o Whats'App todos los entrevistados nos hicieron saber que deseaban ser tratados de tú.

Se preparó una introducción para las entrevistas en la que se recordara que la entrevista iba a ser grabada para facilitar su transcripción, el tratamiento anónimo que recibirían los datos, etc.

Como se ha explicado, se prepararon entrevistas con preguntas diferentes para profesores, equipo directivo y padres, si bien, en caso de que alguna de las personas entrevistadas se correspondiera con varios perfiles al mismo tiempo, ha podido ser conveniente formular preguntas correspondientes a diferentes modelos de entrevistas con el fin de poder obtener más información, siempre dentro de unos límites para no dar como resultado una entrevista excesivamente larga que pudiera cansar de alguna manera al entrevistado.

No se debe olvidar que el devenir de las primeras entrevistas podría hacer que surjan temas inicialmente no previstos y se considerara conveniente preguntar sobre ellos en las siguientes entrevistas, así como valorar las respuestas que los entrevistados han dado a las diferentes preguntas, de forma que se decidiera variar alguna formulación, así como eliminar preguntas.

Precisamente, durante el proceso de realización de las entrevistas, como se refleja en la tabla de preguntas situada en el anexo 1, se decidió eliminar una al considerarla contestada en la anterior por la respuesta dada por los entrevistados y valorando que la insistencia podría resultar contraproducente para el desarrollo de la conversación al poder resultar demasiado agresiva.

Habiendo realizado una primera lectura de los datos recogidos, se tomó la decisión de volver a contactar con los profesores para la realización de una segunda ronda de entrevistas con el profesorado de coro, Lengua Castellana e Inglés, más breves, en las que preguntar sobre los procesos de interdisciplinariedad llevados a cabo en las aulas, los contenidos que utilizan y/o los distintos tipos de actividades planteadas. (Ver anexo 2).

Teniendo en cuenta la situación actual, estas entrevistas han tenido lugar mediante plataformas telemáticas. Tras probar y valorar diferentes opciones, se seleccionó la plataforma Teams como la más adecuada para llevarlas a cabo, ya que es la que la Junta de Castilla y León ha proporcionado a los colegios y todos los profesores disponen de cuenta y están acostumbrados a utilizarla. Así mismo, permitía la posibilidad de realizar una videoconferencia con aquellas personas que no dispusieran de cuenta en la mencionada plataforma enviándoles el enlace, como sucede en el caso de aquellos padres o madres que fueron entrevistados.

Otra de las ventajas observadas que tuvieron peso en la elección de la plataforma, fue la opción de crear un documento de texto Word en el que transcribir la entrevista automáticamente, lo cual pese a tener que, posteriormente, comprobar y corregir los diferentes fallos que pudieran haber tenido lugar nos permitió aligerar el proceso de transcripción.

Para ello, en el consentimiento informado se especificaba que se solicitaba el permiso para grabar las entrevistas y facilitar esta tarea, siendo conservados estos archivos hasta la defensa del Trabajo Fin de Máster como prevención ante posibles incidentes y destruidos una vez realizada la mencionada defensa.

A continuación, se muestra una tabla con la codificación llevada a cabo con las diferentes entrevistas realizadas:

Tabla 3

Especificaciones de las entrevistas realizadas. (Elaboración propia).

| Código | Entrevista |
|---------------|---|
| EC | Entrevista profesor coro |
| EC2 | 2ª entrevista profesor coro |
| ET1 | Entrevista tutora infantil |
| ET1.2 | 2ª entrevista tutora infantil |
| ET2 | Entrevista tutora primer ciclo |
| ET2.2 | 2ª entrevista tutora primer ciclo |
| ET3 | Entrevista tutora segundo ciclo |
| ET3.2 | 2ª entrevista tutora segundo ciclo |
| ET4 | Entrevista tutora tercer ciclo |
| EI1 | Entrevista profesora inglés infantil |
| EI2 | Entrevista profesora inglés primer ciclo |
| EI2.2 | 2ª entrevista profesora inglés primer ciclo |
| EI3 | Entrevista profesor inglés segundo ciclo |
| EI3.2 | 2ª entrevista profesor inglés segundo ciclo |
| EI4 | Entrevista profesora inglés tercer ciclo |
| EI4.2 | 2ª entrevista profesora inglés tercer ciclo |
| ED | Entrevista director |
| EPD | Entrevista primer director |
| EA | Entrevista madre representante AMPA |
| ECF | Entrevista padre miembro del coro de familias |

2.3.2 Cuestionario

Los cuestionarios son, de acuerdo con Hernández Sampieri et al., (2010), “un conjunto de preguntas de acuerdo con un conjunto de variables a medir” (p. 217). Se trata de un instrumento de recolección de datos más propio de la metodología cuantitativa, si bien es posible hacer uso de él siguiendo una metodología cualitativa.

Es necesario que antes de ponerlo en práctica, se reflexione sobre la idoneidad de este instrumento y las aportaciones que hará a nuestra investigación, dado que, por una parte, su construcción requiere tiempo de preparación y que nos limita en cuanto no permite la relación entre investigador y participantes que sí se dan en otras técnicas como la entrevista y que tanto se valora en una investigación con metodología cualitativa. (Cáceres, 2017 b).

A la hora de conocer las opiniones del alumnado del centro, siendo consideradas las posibles dificultades a la hora de realizar entrevistas, al ser los alumnos menores de edad, se decidió recurrir a cuestionarios que se han pasado a los alumnos de sexto de Educación Primaria previa autorización firmada de los padres o tutores legales.

Por esos motivos, se ha considerado que un cuestionario diseñado expresamente para este trabajo nos permitiría obtener información relativa a las preguntas de investigación que nos hemos planteado.

En un cuestionario tienen cabida diferentes tipos de preguntas, cerradas o abiertas. Pese a que en origen este cuestionario se planteó como sustituto de una entrevista donde todas las respuestas serían abiertas, tuvimos de tener en cuenta que este tipo de preguntas exige un mayor tiempo para responderlas y para analizarlas, con lo que autores como Giráldez (2006), aconsejan limitar su número.

Así mismo, de acuerdo con esta autora, se valoró la introducción de distintos tipos de preguntas cerradas en función de lo que estemos preguntando, pudiendo ser estas de elección única o categoría, de elección múltiple, escala, etc. Conseguir el correcto equilibrio entre los tipos de preguntas de los que se dispone puede ser clave en la construcción de un cuestionario adecuado.

Giráldez (2006) recomienda estructurar las preguntas de la entrevista en bloques temáticos buscando a su vez la continuidad y relación de las preguntas de cada uno de ellos.

Teniendo en cuenta que el cuestionario era nuestra forma de acceder a las opiniones del alumnado del centro, nos hicimos preguntas sobre la manera en que estos agentes podían ayudar a dar respuesta a los objetivos planteados en esta investigación.

En base a la experiencia previa del investigador en el CEIP Kantic@ Arroyo durante sus prácticas del Grado y a la información presente en el documento correspondiente al Proyecto de Autonomía del Centro presente en su página web se realiza una primera lista de preguntas.

De acuerdo con Escobar-Pérez y Cuervo Martínez (2008), los cuestionarios que se construyan deberían someterse a un juicio de expertos, lo que consigue dar validez al propio cuestionario gracias a las aportaciones de personas con amplia experiencia en el tema a tratar, así como en la propia construcción de cuestionarios.

Con la intención poder corregir y mejorar este primer esbozo se realizó una pequeña aproximación a lo que sería este juicio de expertos del que hablaban los autores.

Como ya se hizo con las preguntas de las entrevistas, tras consultar la pertinencia de las preguntas del cuestionario junto con las tutoras del Trabajo Fin de Máster, se decidió recurrir de nuevo a dos maestras de Música, actualmente en activo en dos centros públicos de la comunidad de Castilla y León diferentes al centro en el que se realizó la investigación, a fin de conocer su opinión sobre las preguntas planteadas y escuchar sus propuestas de mejora, valorando su conocimiento sobre la adecuación de las preguntas y su formulación a la edad del alumnado en cuestión.

Los cuestionarios resultantes fueron modificados ligeramente una vez realizadas las entrevistas a los profesores del centro, pues de las mismas se obtuvo información que nos llevó a preguntar a los alumnos por algunos aspectos concretos.

En este punto se realizó una última revisión en la que seguimos las indicaciones de Giráldez (2006) expuestas en el apartado anterior, determinando qué preguntas se consideraba correcto realizar en formato abierto, asegurándonos de que su número no es muy elevado y determinando el orden final de las preguntas.

Se organizaron las mismas en dos bloques o categorías, correspondiéndose la primera con el coro, y las clases de coro que reciben los alumnos y la segunda por su gusto por la música y su relación con esta. (Ver anexo 3).

Por último, y con la intención de asegurarnos de que el cuestionario resultaba comprensible para el alumnado al que está destinado, se recurrió a la colaboración de un antiguo compañero de Grado, con un hijo escolarizado en sexto de Primaria en un centro público de la comunidad de Castilla y León diferentes al centro en que se iba a realizar la investigación.

Se solicitó que su hijo leyera, de manera autónoma, el guion de preguntas junto a las posibles opciones de respuesta, para que nos hiciera llegar los comentarios que creyera pertinentes a fin de mejorar aquellos aspectos en los que pudiera existir alguna duda o confusión, generando de esta manera el cuestionario final.

Como último paso, se transformó este cuestionario en un cuestionario online por medio de la herramienta "Formularios" de Google y se envió por correo electrónico al equipo directivo del colegio para que ellos pudieran hacérselo llegar a los alumnos por la plataforma que consideraran más apropiada para ello, ya que, como se ha acordado previamente con ellos, la forma más efectiva de realizarlo fue en el aula, todos juntos, en el momento del día en que las tutoras de los distintos grupos estimaran más oportuno, completándolos un total de 54 alumnos/as de un total de 74 que se encuentran matriculados en sexto curso de Educación Primaria en el centro.

Se puede acceder al cuestionario a través del siguiente enlace:

<https://forms.gle/QXwrqHyTEyGTyZoP9>

En los diferentes puntos del capítulo correspondiente al análisis de los datos en los que se ha hecho referencia a estos cuestionarios se han codificado como "C1, C2, C3, (...), C54".

2.3.3 Análisis de documentos

Indica Giráldez (2006), que de entre los posibles documentos de los que se disponga para analizar, se deben preseleccionar aquellos que se consideren especialmente relevantes, que deberemos revisar para seleccionar aquellos que contengan alguna información útil, que son precisamente los que se deben analizar en profundidad comparando la información que en ellos encontramos entre sí y con la obtenida por otros métodos de recogida de datos.

En un primer momento, se consideró muy interesante para la investigación poder analizar el Proyecto de Autonomía, así como su Proyecto Educativo de Centro, así como las programaciones de los profesores implicados en el proyecto. Además de estos documentos escritos, se consultó con el centro la posibilidad de revisar grabaciones de audio o vídeo de las que pudieran disponer que permitieran conocer el modo de trabajar en el aula.

Una vez se tuvo el contacto con el centro, se nos informa de la posibilidad de acceder al documento correspondiente a su Proyecto de Autonomía y a su Proyecto Educativo de Centro desde la página web del centro, así como a una gramola en la que encontrar las obras cantadas.

Respecto a las programaciones de los profesores, estos nos hicieron saber en las entrevistas que se realizaron que las actividades o contenidos con las canciones en cuestión no aparecen reflejadas en las programaciones, con lo que no se iba a encontrar en ellas información relevante para la investigación.

Así mismo, se nos informó de que no se dispone de grabaciones de las clases, apuntando que este año ya lo habían reflejado en el Proyecto de Autonomía como aspecto a mejorar de cara al futuro.

Así pues, los documentos seleccionados para analizar en la recogida de datos han sido el Proyecto Educativo de Centro y el Proyecto de Autonomía de este. En aquellos puntos del capítulo correspondiente al análisis de los datos en los que se ha hecho referencia a estos documentos, de han codificado como "PEC" y "PA" respectivamente.

2.4 Categorías de análisis

A continuación, se enumeran y explican brevemente las categorías y subcategorías, que, una vez realizado el análisis de los resultados obtenidos, fueron seleccionadas para organizar la información y así conseguir dar respuesta a los Issues planteados.

Origen: descubrir si han existido proyectos anteriores que conduzcan al actual o los motivos que han llevado a desarrollar este trabajo ayuda a contextualizar el proyecto y así comprenderlo de una mejor manera.

Proyecto MUMAI World: debemos comprender en qué consiste el proyecto en su conjunto, pudiendo considerar como subcategorías su *planificación*, los procesos que se llevan a cabo para lograr ponerlo en práctica; sus *objetivos* y la forma en que se evalúa la consecución de estos y la *difusión* que se da al proyecto.

Interdisciplinariedad: es muy importante conocer cuál es el trabajo interdisciplinar que se lleva a cabo desde el proyecto. ¿Cómo se lleva a la práctica el trabajo que se explica en el papel? Podemos señalar como subcategorías la *formación* del profesorado a la hora de trabajar de esta forma, así como la *concreción curricular* que se marca en el proyecto en base a las diferentes áreas implicadas y el tipo de *actividades* planteadas, que nos permiten conocer el trabajo llevado a cabo en el día a día con el alumnado.

Componente social de la actividad: nos interesa averiguar cuáles son las aportaciones a nivel social que tiene este proyecto, si el alumnado mejora sus habilidades sociales, sus relaciones con los compañeros y profesores. De igual manera es interesante saber qué papel juegan las familias y si están más o menos implicadas con el proyecto, si forman parte de él.

2.5 La ética en la investigación

Como indica Sandín (2003), la investigación cualitativa supone un contacto directo (sin mediador) con personas que puede dar lugar al acceso a información personal, lo que requiere de compromiso para que esa información sea utilizada únicamente para el propósito que se persigue.

Debemos seguir unos criterios éticos en relación con los participantes, al campo de estudio y al propio conocimiento. (Redon, 2017).

Dado que el proyecto que se ha analizado tiene lugar en un centro educativo y este, no es un lugar al que se pueda acceder libremente, antes de iniciar la investigación fue necesario presentar una solicitud de permiso a la Dirección Provincial de Educación que fue la que nos autorizó a realizar la presente investigación.

Así mismo, una vez nos fue concedido el permiso (anexo 4), desde este organismo, se nos indicó que debíamos solicitar la autorización pertinente a la dirección del centro. La respuesta obtenida fue positiva y se nos transmitió su predisposición a colaborar, reflejándolo en una autorización por escrito que se presenta igualmente anexa al presente trabajo eliminando los datos personales que aparezcan. (Ver anexo 5).

Uno de los primeros aspectos para tener en cuenta es la realización de un consentimiento informado (anexo 6), por el que el investigador informa al investigado de que está formando parte de una investigación, así como de los propósitos con los que se recoge esa información, el tratamiento que se va a dar a los datos que se obtengan, así como cualquier otro aspecto que se considere necesario comunicar, sirviendo este documento de contrato entre ambos, (Sandín, 2003).

Por ello es por lo que decidimos realizar un consentimiento informado para todas aquellas personas que participaran en la investigación, firmando los padres de los alumnos, en su caso, por el hecho de ser ellos menores de edad.

En este documento se indicó que los datos que se recogieran mediante estos instrumentos serían totalmente anónimos.

De igual manera, se dejó constancia de que esta información obtenida sería utilizada exclusivamente para la realización de esta investigación y no podría utilizarse con otro cometido sin autorización previa.

En el caso de las entrevistas se solicitó, como se ha explicado, el permiso para grabarlas con el fin de facilitar su transcripción, si bien se aclara el compromiso a destruir esos archivos de vídeo una vez sea defendido el presente trabajo.

En el caso de las entrevistas, esta información se recordó al iniciar la grabación. En el caso de los cuestionarios pese a no preguntar por ningún tipo de información personal, se consideró oportuno recordar que son anónimos en el párrafo introductorio de estos.

Una vez finalizada la investigación en el campo, todas las personas entrevistadas pudieron leer la transcripción de sus propias entrevistas, pudiendo de esta manera revisarlas y aportar su visto bueno, cumpliendo así con el criterio de equidad señalado por Angulo y Vázquez (2003), citados por Redon (2017), por el que se ofrece a los participantes esta revisión tratando de evitar que la investigación no se convierta en algo negativo para los agentes implicados.

Sandín (2003) nos remarca también la importancia de la confidencialidad y privacidad de los datos de las personas investigadas, lo que puede y debe estar reflejado en el consentimiento informado. Se ha de evitar que se conozca la identidad del participante del que se ha obtenido cada dato, así como eliminar datos personales que puedan aparecer, ya sean referentes a los propios participantes o a terceras personas.

También se debe tener en cuenta que nuestro acceso al campo de estudio, y la permanencia en este para recoger datos, debe ser siempre pactada con los participantes, sin poder nosotros decidir unilateralmente. En la realización de este trabajo, por ejemplo, se ha pactado con ellos el mejor momento para realizar las entrevistas, así como la forma más conveniente de llevar a cabo el cuestionario, y se les ha solicitado permiso para consultar aquellos documentos que se consideraban relevantes.

Otros criterios importantes a los que hacen referencia Angulo y Vázquez (2003), citados por Redon (2017) son la imparcialidad que debe tener el investigador a la hora de presentar sus resultados y conclusiones, y el compromiso con el conocimiento, que supone que el investigador debe investigar siempre hasta donde sea posible, permitiendo que la investigación avance.

Por último, y en consonancia con el compromiso con la producción del conocimiento del que habla Redon (2017), por el que debería preguntarse acerca de los temas que pueden o deben ser estudiados y la difusión de las investigaciones, el presente trabajo quedará emplazado en un repositorio público donde cualquiera podrá acceder libremente a él, pudiendo leerlo, continuarlo o rebatirlo, permitiendo el avance de la investigación.

2.6 Criterios de rigor

No se debe olvidar seguir y reflejar los distintos criterios de rigor que se han seguido, que tratan de dar validez a la investigación cualitativa, de la misma manera que lo hacen en la investigación cuantitativa los criterios de validez, difíciles de aplicar en esta metodología. De acuerdo con varios autores, estos criterios son los de credibilidad, transferencia, dependencia y confirmabilidad. (Cáceres, 2017 a; Hernández Sampieri et al., 2010).

El criterio de credibilidad se refiere a la coherencia entre la realidad estudiada y los resultados obtenidos, para ello es necesario explicar el proceso que se ha seguido durante la investigación. (Cáceres, 2017 a). Indican Hernández Sampieri et al., (2010), que esta credibilidad puede verse amenazada por los sesgos que investigador y participantes puedan introducir.

Durante la realización de la investigación se ha tratado de ser lo más cuidadoso posible en este aspecto, especialmente en lo que respecta al propio investigador.

Coinciden Cáceres (2017 a) y Hernández Sampieri et al., (2010) en que el criterio de transferencia se corresponde con la posibilidad de extender estos datos a otros

contextos, lo cual no es sinónimo de generalizarlos, algo que no se busca en la investigación cualitativa. De acuerdo con este aspecto, Stake (2007) explica que “los casos particulares no constituyen una base sólida para la generalización a un conjunto de casos, como ocurre con otros tipos de investigación. Pero de los casos particulares las personas pueden aprender muchas cosas que son generales” (p. 78). Para esto es importante describir el contexto en el que se ha investigado, así como los participantes y la duración de los procesos de recogida de datos.

En este capítulo, y en concreto en los apartados correspondientes con la selección del caso y las técnicas e instrumentos de recogida de datos se han descrito detalladamente estos aspectos para que el lector pueda conocerlos.

El criterio de dependencia, de acuerdo con Cáceres (2017 a) se corresponde con “la fiabilidad o consistencia de la información” (p. 307). Hernández Sampieri et al., (2010) indican que para el cumplimiento de este criterio es importante que diferentes investigadores revisen los datos.

Esta investigación ha sido realizada por una única persona, si bien se ha tratado de cumplir mediante la explicación detallada de cómo se han extraído los datos, en qué contexto, siguiendo qué diseño y realizando una valoración de la propia investigación. Durante la realización de esta, se procedió a grabar y transcribir las entrevistas, así como a guardar los resultados de los cuestionarios, lo que permitió revisarlos cuando surgió algún tipo de duda.

Por último, debemos cumplir el criterio de confirmabilidad, que se refiere a la revisión que el investigador debe hacer sobre su propia práctica para controlar que no esta sesgando la investigación en ninguna de sus fases. (Cáceres, 2017 a). Entre los aspectos que Hernández Sampieri et al., (2010) proponen para cumplirlo, en este trabajo se han tenido en cuenta la triangulación entre distintas fuentes de datos y la consulta con los participantes en la investigación del análisis de los datos realizado de manera previa a la publicación del trabajo.

2.7 Fases de la investigación

Todo proceso de investigación debe llevar asociada una planificación de los pasos a seguir, una tentativa de cuánto tiempo dedicaremos a cada fase teniendo en cuenta nuestro objetivo final, en este caso, defender el Trabajo de Fin de Máster en una fecha previamente marcada por la Facultad.

Hemos de tener en cuenta que en todo proceso de investigación se realizan repasos, dando pasos hacia atrás que permitan mejorar y avanzar, con lo que es posible que se necesita volver a etapas que en el cronograma se marcan como realizadas en los momentos iniciales del proceso.

En consecuencia, se diseñó el siguiente plan de trabajo:

Imagen 2

Fases de la investigación. (Elaboración propia).

| Etapas - Pasos | O | N | D | E | F | M | A | M | J | J |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Contacto con tutor/a-cotutor/a | ■ | | | | | | | | | |
| Establecimiento del diseño de investigación | ■ | ■ | | | | | | | | |
| Fijación de objetivos y preguntas de investigación | ■ | ■ | | | | | | | | |
| Solicitud de permisos necesarios | ■ | ■ | | | | | | | | |
| Elaboración del marco teórico | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | | |
| Elaboración de herramientas e instrumentos de recogida de datos | | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | | | | |
| Proceso de recogida de datos | | | | | | ■ | ■ | ■ | | |
| Análisis de datos | | | | | | ■ | ■ | ■ | ■ | |
| Elaboración de las conclusiones e informe final | | | | | | | | ■ | ■ | |
| Repaso y correcciones de corte lingüístico | | | | | | | | ■ | ■ | |
| Preparación de la presentación y defensa | | | | | | | | | ■ | ■ |
| Defensa | | | | | | | | | | ■ |
| Revisión de la literatura existente | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | | |

Como puede observarse, el proceso de investigación comenzó con el contacto con las cotutoras estableciendo el tema a investigar y el diseño que se iba a seguir en el proceso. Siguiendo su consejo, se solicitó el permiso de investigación al comenzar el proceso, evitando así que el tiempo que transcurriera entre la solicitud y la concesión lastrara la investigación.

Se comenzó a su vez con el proceso de creación del Marco Teórico, proceso que, como puede verse, nos ha llevado prácticamente hasta el final del proceso. En noviembre, de manera paralela, se aprovechó el hecho de tratar en clase los temas relativos a la creación de instrumentos de recolección de datos, proceso que ha llevado también varios meses, siguiendo los pasos que se han explicado en los apartados anteriores.

La recogida de los diferentes datos comenzó a mediados del mes de marzo y terminó en los primeros días de mayo. Ocupando el análisis de estos desde el momento en que comenzamos a recogerlos hasta prácticamente junio, dedicando ese mes a la realización de las conclusiones, la redacción del informe final y la preparación de la defensa.

Como puede verse en la imagen, no se ha señalado una fase de revisión bibliográfica a la que se haya dedicado un periodo de tiempo concreto, sino que esta se ha extendido a lo largo del todo el proceso de investigación, como indicaban Hernández Sampieri et al., (2010).

A modo de cierre del capítulo, me parece correcto ser honesto. Una vez concluido el trabajo debo admitir que, probablemente por mi inexperiencia en el campo de la investigación, este cronograma, que se corresponde con la temporalización de las fases que ha tenido lugar, fue mucho más ambicioso en un inicio, siendo necesario ampliar los plazos que en un primer momento se habían marcado de cada una de las fases. Hoy, creo poder afirmar que soy algo más consciente del tiempo que conlleva realizar cada una de ellas, y considero que, si bien, seguramente habría modificaciones, sería capaz de planificarme con una mayor precisión.

CAPÍTULO 3: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS

El proceso de análisis comienza de la mano del de recolección. Así, mediante el análisis de los primeros datos se pueden señalar los temas, categorías y subcategorías que en ellas se tratan, pudiendo encontrar algunas no señaladas de manera previa mejorando las siguientes y facilitando los análisis posteriores. (Navarro Asencio, 2017).

Se ha realizado un proceso de triangulación de datos entre distintas entrevistas, así como entre las distintas técnicas de recolección de datos utilizadas en busca de puntos concordantes y/o discordantes. Este proceso de triangulación resulta muy positivo para la investigación, dado que la hace más profunda, al mismo tiempo que disminuye el riesgo de incluir sesgos del investigador, lo que favorece el control sobre la investigación. (Alzás, 2017). Para poder llegar a él deberemos realizar primero las labores de categorización y codificación de los datos recogidos, agrupándolos, simplificándolos para poder trabajar con ellos. (Miles et al., 2014).

Tras este análisis se ha llevado a cabo un proceso de discusión de los datos en los que se han comparado con las aportaciones de los diferentes autores presentes en el marco teórico en busca de puntos comunes o discordantes.

3.1 Análisis de los datos

Se procede a realizar el análisis de los datos de acuerdo con las categorías planteadas en el apartado 2.4 del capítulo correspondiente a la Metodología.

3.1.1 Origen

Se aborda esta categoría a fin de poder contextualizar convenientemente el proyecto analizado y así mejorar la comprensión de las categorías que la siguen.

En el CEIP Kantic@ Arroyo, se han realizado a lo largo de los años diferentes proyectos y actividades en los que el elemento protagonista era la Música, tal y como se refleja en el documento correspondiente con el Proyecto de Autonomía (PA):

El CEIP Kantic@ Arroyo ha apostado desde sus inicios por la Educación Musical como área inclusiva y como uno de los pilares favorecedores de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es así como a lo largo de este tiempo se han desarrollado en el centro multitud de actividades sobre centros de interés vinculados con la música, llegándose además a establecer la “Fiesta del colegio” el 22 de noviembre, coincidiendo con Santa Cecilia, patrona de los músicos.

Gran parte de estas actividades musicales desarrolladas han surgido al amparo de acciones formativas realizadas en el centro, destacando de especial manera las señaladas a continuación:

- ✦ Proyecto de innovación educativa “¿Música? ¡En la escuela!” (curso 2008-09)*
- ✦ Proyecto de innovación educativa “Kantic@ cantando” (curso 2009-10)*
- ✦ Proyecto de innovación educativa “iMusic” (curso 2011-12)*
- ✦ Proyecto “Cantamos contigo” (cursos 2011-12, 2014-15)*
- ✦ Seminario “La música de nuestro aprendizaje” (curso 2014-15)*
- ✦ Proyecto “Cantania” (en colaboración con el Auditorio Miguel Delibes, cursos 2013-14, 2014-15, 2015-16, 2016-17, 2017-18, 2018-19, 2019-20).*
- ✦ Programa “El rock suena en tu cole” (en colaboración con la banda de pop-rock Happening y la Diputación de Valladolid, curso 2014-15)*
- ✦ Proyecto LÓVA (en colaboración con el Teatro Real, cursos 2015-16 y 2016-17)*
- ✦ Proyecto “MusiArq” (en colaboración con la UVA y la Dirección Provincial de Educación, cursos 2015-16, 2016-17, 2017-18, 2018-19).*
- ✦ Proyecto Imusicar (cursos 2016-17, 2017-18, 2018-19, 2019-20)*
- ✦ Castilla y León canta por Siria (en colaboración con los centros educativos de Castilla y León, curso 2016-17).*
- ✦ Presentación del Proyecto MUMAI en el congreso nacional de música “Con Euterpe” (Segovia, curso 2016-17).*

- ✦ Grabación del disco “Navidad en Arroyo” (en colaboración con el ayuntamiento de Arroyo de la Encomienda, curso 2017-2018).
- ✦ Proyecto “Tú cuentas, ¿me cuentas?” (en colaboración con el Grupo Magis del Colegio San José de Valladolid y Celtas Cortos, curso 2018-19)
- ✦ Plan de mejora Proyecto VIN: Voces por la INclusión (en colaboración con el CEE El Pino de Obregón, curso 2019-20)
- ✦ Presentación del Proyecto VIN: Voces por la Inclusión en el congreso nacional de música “Con Euterpe” (Zaragoza, curso 2019-20). (PA, p. 4).

De igual manera, esta importancia dada a la Música, se encuentra recogida en el Proyecto Educativo de Centro (PEC) como el primero de los aspectos que concretan su línea de trabajo:

1. La importancia de lo musical en la vida del centro.

La música constituye un elemento nuclear en el CEIP Kantic@ Arroyo, estableciéndose como vertebrador y referente de la acción educativa en el centro.

Esta acción se concreta a través del Proyecto de Autonomía MUMAI (La Música como Medio de Aprendizaje Integral), que permite dar, desde el enfoque musical tanto en castellano como en inglés, una respuesta educativa propia adaptada a la idiosincrasia y características del centro. (PEC, p. 7).

La mayoría de los docentes entrevistados coinciden que para que este carácter musical impregnara el centro, tuvo un papel especialmente relevante el primer director del mismo, maestro de Música que se encargó de dotar al centro de esta identidad, así como otros destacan también la labor de los diferentes maestros de Música que llegaron al centro y mantuvieron esta línea de trabajo:

Hay que entender un poco la filosofía y la trayectoria de del CEIP Kantic@, ya en el Kantic@ hubo un proyecto de innovación educativa, un CIE que duró creo recordar 3

*años y medio con el primer director, con ^{*1}, en el cual ya existía el coro escolar y se inició este trabajo. (EC).*

*^{*1}, el director que había, que también era de música y un amante de la música, y sus coros eran flipantes (...) y luego claro llegó ^{*1}, que también es un amante de la música y de todas estas cosas, y luego ^{*1} que también es una forofa y una apasionada del mundo, entonces lo saben transmitir. (ET3).*

Teniendo en cuenta la importancia que diferentes docentes daban a la labor del primer director del centro y al trabajo realizado por él, se decidió entrevistarle a fin de conocer más en profundidad el origen del centro y del trabajo que en él se empezó a desarrollar:

Yo tenía claro que yo quería un centro integrado. Ese fue el inicio del proyecto de música de Kantic@, entonces yo quería un colegio donde además de llevar la cartera y los libros o con lo que fuera, pues fuesen con su clarinete, o su violín o lo que fuera. (...). Queríamos que fuese un centro de innovación educativa. (...) Hacer el primer centro integrado de la comunidad de Castilla y León. (EPD).

En el documento del Proyecto de Autonomía se refleja la intención de crear un centro integrado:

El CEIP Kantic@Arroyo pretendió nacer como un centro de educación musical integrado, en el que a través de la música se pudiesen impartir y enseñar el resto de las áreas que integraban el currículo.

Este desafío educativo, el cual no encontraba cabida en el marco normativo, impulsó la puesta en marcha de una serie de Proyectos de Innovación en los primeros años de vida del centro. (PA, p. 6).

El este primer proyecto se encuentra, no solo el origen del carácter musical del centro, sino el origen de la existencia del coro dentro del mismo en el horario escolar:

¹ Se elimina un nombre propio

Los primeros instrumentos fueron dados por gente contratada por el AMPA, que se ejecutan de manera extraescolar (...) pero el coro no. El coro, yo tenía claro que quería montar un coro, pero no por el hecho solamente musical, (...), sobre todo por el tema participativo y por el alto nivel de potencial sobre todo social, que tiene la música y concretamente el coro ¿no? Era un colegio nuevo, un colegio al que había que dotar de una identidad determinada. (EPD).

Se comprende así el origen del centro y del trabajo musical llevado a cabo en el mismo al conocer la intención de crear un centro integrado reconociendo la labor en este proceso del primer director que tuvo el colegio.

3.1.2 Proyecto MUMAI World

Continuando con esta línea de trabajo, el proyecto actual conlleva la introducción de media hora semanal de coro dentro del horario lectivo persiguiendo distintas metas, como nos cuenta el director del centro y como se refleja en el PA:

El proyecto MUMAI es un proyecto de autonomía. Es un proyecto de autonomía que supone una ampliación del horario de Música, en este caso, de media hora a la semana, entonces bueno, decidimos un poco trabajar en otras cosas, las competencias lingüísticas, en un primer momento en castellano, en el primer proyecto de autonomía que lanzamos, del 16/17 al 19/20 y estamos ahora en el MUMAI World, que es un MUMAI 2.0, en el que bueno, además de las competencias lingüísticas en castellano, trabajamos un pasito más allá, en inglés, realmente a través de trabajo en coros. Bueno, no solamente tenemos objetivos musicales, objetivos de desarrollo competenciales, lingüísticos, sino también un poco tenemos el objetivo un poco pues, el emocional, es un poco bueno, pues el enlace del grupo, el evitar el bloqueo, se utiliza el poder compensador de la música tal manera que bueno, pues que nos sirva un poco para amortiguar las posibles diferencias entre los alumnos y utilizar ese potencial que tiene la Música como elemento cómodamente integrador. (ED).

Algunos profesores han comentado que los alumnos se refieren al proyecto MUMAI World como “coro”:

Los alumnos la mayoría de ellos lo llaman coro, para ellos el proyecto MUMAI, el proyecto "X" que se ha venido relacionando con respecto a la música siempre lo han denominado coro. ¿Hoy viene Diego?, ¿hoy viene tal?, ¿hoy tenemos tal?, es decir, ellos ya saben que hay una cosa especial que se hace en un momento determinado que les hace moverse, trabajar con la música, cantar, bailar e interactuar con otros alumnos. (EI3).

Estas clases de coro se realizan por cursos, uniendo al alumnado de los distintos grupos, si bien este año, de manera excepcional y debido a las medidas tomadas para prevenir la propagación del Covid-19, las sesiones tienen lugar de manera individual para cada grupo, dando como resultado un menor número de sesiones, si bien, también se trabaja desde las tutorías.

Este año es un poco un curso peculiar por el tema Covid, ya que no podemos pues unir las clases, no podemos disponer de aula de música, esta está utilizada para un aula ordinaria, (...) es una semana al mes, más o menos, una de cada cuatro con cada clase, con cada letra, entonces el trabajo es un poco más lento y mientras pues desde las especialidades, las tutorías, se van trabajando pues los textos, las coreografías, etc. (EC).

Respecto a este aspecto, el alumnado reflejó en los cuestionarios realizados su preferencia por las clases semanales sobre las mensuales tanto por la frecuencia, aspecto en el que como vemos, la diferencia es especialmente grande, como por el contacto con el resto de compañeros, (C1, ..., C54):

Tabla 4

Respuestas cuestionarios. Preguntas 5 y 6. (Elaboración propia).

| | |
|---|--|
| Nº alumnos/as que prefieren clases semanales | Nº alumnos/as que prefieren clases mensuales |
| 45 | 9 |
| Nº alumnos/as que prefieren juntarse con el resto de grupos | Nº alumnos/as que consideran que siendo menos se trabaja mejor |
| 31 | 23 |

Objetivos

Tras esta aproximación al proyecto y a su forma de llevarse a la práctica vamos a analizarlo más detalladamente, comenzando por sus objetivos, que como se detalla en el documento del Proyecto de Autonomía, son los siguientes:

- a) Utilizar la música como eje vertebrador del aprendizaje.*
- b) Aprovechar el potencial de la música como elemento compensador y favorecedor de los procesos de inclusión.*
- c) Incrementar el sentimiento de pertenencia e identidad con el centro a través de la música y su relación con los proyectos de centro.*
- d) Mejorar la expresión oral en lengua castellana y lengua extranjera haciendo hincapié en la pronunciación, articulación, ritmo, entonación y volumen.*
- e) Mejorar la comprensión escrita en lengua castellana y lengua extranjera a través de la letra de las canciones. (PA, p. 8).*

Resultaba especialmente interesante averiguar la forma en que estos objetivos son evaluados y cómo se comprueba si el proyecto los alcanza o requiere de alguna mejora para conseguirlo.

El centro marca unos indicadores de evaluación con los que medir la consecución de los diferentes objetivos en base a una escala del 1 al 4:

Objetivo 1: Utilizar la música como eje vertebrador del aprendizaje.

Las canciones propuestas facilitan el tratamiento interdisciplinar y el trabajo entre las áreas de lengua castellana, lengua inglesa y música.

El repertorio planteado es trabajado previamente en las aulas y guarda relación con los objetivos y contenidos de las áreas anteriormente citadas.

Objetivo 2: Aprovechar el potencial de la música como elemento compensador y favorecedor de los procesos de inclusión.

Se favorecen los procesos de participación del alumnado, los agrupamientos heterogéneos y el intercambio entre iguales, destacando la importancia de la diferencia como valor educativo.

Se establecen diferentes niveles de realización y consecución en las actividades planteadas, dando respuesta a las distintas realidades y capacidades presentadas por el alumnado.

Objetivo 3: Incrementar el sentimiento de pertenencia e identidad con el centro a través de la música y su relación con los proyectos de centro.

Se establece un repertorio común a los distintos coros que permita la interpretación conjunta del coro de centro en días y eventos señalados.

Las canciones planteadas guardan relación directa con los distintos proyectos trabajados en las aulas (ABP y Plan Lector principalmente).

Objetivo 4: Mejorar la expresión oral en lengua castellana y lengua extranjera haciendo hincapié en la pronunciación, articulación, ritmo, entonación y volumen.

El tratamiento musical de los textos incide en la interpretación de los mismos subrayando la importancia de los cambios dinámicos (matices y volúmenes).

El trabajo de las letras de las canciones en el aula ordinaria y en el coro permite la mejora en los procesos orales de emisión del lenguaje (pronunciación, articulación, ritmo y entonación).

Objetivo 5: Mejorar la comprensión escrita en lengua castellana y lengua extranjera a través de la letra de las canciones.

El aprendizaje de nuevas canciones posibilita la adquisición y enriquecimiento del vocabulario del alumnado.

El trabajo de los textos de las canciones facilita al alumnado la identificación de la intención comunicativa de los mismos. (PA, pp. 20-22).

En las entrevistas preguntamos al profesorado por la forma en que evaluaban en qué grado se estaban cumpliendo estos objetivos, indicando varios de ellos que la principal forma de hacerlo era la observación de las clases:

Se evalúa cuando tú ves que tus alumnos lo están disfrutando. Evidentemente, cuando tus alumnos ves que para ellos es un rollo ir a MUMAI, es un rollo ir a cantar, pues entonces ves que el proyecto no está funcionando, pero si realmente el alumno se siente, pues eso como es un medio de integración, es un medio también de eh... pues de trabajo social, vale, pues si tú ves que el alumno baila, canta, hace las coreografías, (...) y tú ves que el alumnado está disfrutando es que el proyecto está siendo un éxito. (ET4).

En el proceso de evaluación de los objetivos se tienen en cuenta las voces de los diferentes agentes implicados, ya sean profesorado, alumnado y familias:

A la hora de recoger la información que nos proporcione datos para la mejora y ajuste del proyecto en los distintos momentos establecidos nos serviremos de diferentes instrumentos y herramientas entre los que cabe destacar:

- *Actas de reuniones.*
- *Entrevistas.*
- *Cuestionarios a familias, alumnos, profesores y otros colaboradores o participantes en las actividades de coro. (PA, p. 19).*

Parece destacable la opinión de una profesora que hizo incidencia en este aspecto como una carencia actual y mejora de cara al futuro:

Hemos comentado en alguna ocasión el poder pasar algún tipo de cuestionario quizás a los más mayores, (...) de qué podrían aportar o qué les parece, si les gusta o no les gusta, algún tipo de formulario online en el que ellos pudieran aportar algo (...) entonces bueno esa es una posible mejora que no descartamos que se incorpore. (EI4).

También el alumnado expresa esta cuestión al ser preguntados en el cuestionario sobre si desde el colegio les preguntaban su opinión sobre las clases de coro, encontrando una mayoría clara que indica que nunca les han preguntado. Los datos están expresados en número de alumnos y alumnas (C1, ..., C54):

Tabla 5

Respuestas cuestionarios. Pregunta 7. (Elaboración propia).

| Nunca les han preguntado | Les preguntaron hace mucho | Les preguntan cada curso | Les preguntan a menudo |
|--------------------------|----------------------------|--------------------------|------------------------|
| 28 | 13 | 8 | 5 |

Preguntándoles por su opinión acerca de las clases de coro el alumnado hace una valoración bastante positiva de las mismas, existiendo una gran mayoría del alumnado que se encuentra conforme. Se buscó la relación entre este dato y el gusto por la música y la asignatura de Música, así como por la práctica del canto, encontrando los siguientes resultados en número de alumnos/as (C1, ..., C54):

Tabla 6

Respuestas cuestionario. Preguntas 1, 8, 9 y 10. (Elaboración propia).

| | | | |
|-------------------------------------|-------------------------------|--------------------------|----------------------------------|
| Les gustan mucho las clases de coro | Las clases de coro están bien | Se muestran indiferentes | No les gustan las clases de coro |
| 16 | 34 | 2 | 2 |
| Les encanta la música | Les gusta bastante la música | Se muestran indiferentes | No les gusta la música |
| 20 | 28 | 5 | 1 |
| Música es su asignatura favorita | Les gusta la asignatura | Se muestran indiferentes | No les gusta la asignatura |
| 7 | 39 | 6 | 2 |
| Les encanta cantar | Les gusta cantar | Se muestran indiferentes | No les gusta cantar |
| 16 | 17 | 17 | 4 |

El número de alumnos que expresan su gusto por las clases de coro, por la música y por la asignatura de música es bastante similar, si bien encontramos que el alumnado valora mejor las clases de coro que el acto de cantar, destacando que tres de los cuatro alumnos a los que no les gusta cantar, indican que las clases de coro están bien.

Planificación

Resulta de interés conocer los pasos previos que se han de tomar antes de llevar este proyecto a la práctica, tanto a nivel burocrático, trámites previos, como de coordinación docente:

Son proyectos oficiales que tienen que ir aprobados por la inspección, en cuanto suponen una modificación del horario lectivo, entonces, legalmente son los equipos directivos los que tienen que llevar a cabo el desarrollo del proyecto ¿no?, el desarrollo documental, (...), hacemos una pequeña... una versión, un documento de trabajo. Ese documento de trabajo se deja abierto a través de un documento compartido el que cada profesor, cada ciclo, cada nivel, hace sus aportaciones, sus puntualizaciones, y se recoge luego todo, eso se lleva al Consejo Escolar que es el que da el visto bueno, (...) y luego es la administración la que decide. (ED).

Otro aspecto que se consideró de interés para conocer el funcionamiento del proyecto es la coordinación existente entre el profesorado implicado de cara a escoger las canciones a trabajar, los contenidos, etc. La mayor parte del profesorado entrevistado expresó que el trabajo es conjunto, pues los tutores o especialistas implicados acuerdan qué contenidos quieren trabajar y es el profesor de coro el que selecciona las canciones concretas que se llevan a la práctica:

*No tenemos libro de Lengua, precisamente para tener mayor libertad a la hora de trabajar el currículo. Primero nos ponemos de acuerdo en un proyecto que sea un eje conductor para todo lo que vamos a trabajar durante esa unidad, y después, una vez que tenemos tratados todos los temas, nos ponemos en contacto con en este caso *2, que es el coordinador del proyecto MUMAI, le exponemos lo que queremos trabajar y cómo nos gustaría que lo hiciera, y él es el que busca materiales y bueno, pues canciones. (ET2).*

Coinciden varios docentes en una mayor implicación de los propios profesores y profesoras para evitar que el peso del proyecto recaiga sobre una única persona:

² Se elimina un nombre propio

*El mayor punto fuerte que tenemos es ^{*3}, y toda la implicación que tiene él, pero a la vez también lo veo el mayor punto flojo porque ¿qué ocurre cuando ^{*3} no está?, ¿cuando ^{*3} se pone enfermo o cuando ^{*4} por circunstancias de la vida si le lleva a irse a otro cole, qué va a pasar con nuestro proyecto?, (...), en ciertos momentos hace falta mayor implicación del profesorado. (ET2).*

Este curso, esta planificación ha llevado a trabajar en los diferentes niveles, hasta el momento, una serie de canciones reflejadas con sus respectivos enlaces en un Genially disponible en la página web del centro. Por si se quiere revisar, el enlace al mismo es el siguiente: <https://view.genial.ly/5f6740fe3c6c490cee950576/horizontal-infographic-lists-la-gramola-del-proyecto-mumai-world>

Se incluye en el anexo 7 el listado de las mismas especificando el curso o cursos en los que ha sido trabajada cada una.

Es destacable que distintas personas entrevistadas coinciden al señalar como posible mejora la posibilidad de disponer de un repertorio fijo de canciones que tengan una buena respuesta y que se mantengan año tras año:

Estaría bien que tuviéramos un repertorio fijo de temas y luego a mayores se incluyeran los temas que fueran propios del proyecto de ese año, que se lleve, que motive más, lo que sea, pero un repertorio fijo y tener un repositorio de grabaciones de los coros. (EI4).

El repertorio es muy importante a la hora de que tenga éxito este proyecto. (...), es la pieza clave, que además tenga sus movimientos, sus coreografías para hacer que los alumnos lo vivan mucho más y darle una repercusión un poquito más a nivel social de esto es lo que se hace y así lo viven los niños y así lo disfrutan los niños. (ET4).

Los alumnos y alumnas también destacaron los diferentes temas interpretados como algunos de los aspectos que más, o que menos les gustan del proyecto según si han sido o no de su agrado, encontrando en la pregunta “¿Qué es lo que más te gusta de las clases de coro?” respuestas como:

³ Se elimina un nombre propio

⁴ Se elimina un nombre propio

Me gusta que cantemos canciones con un buen ritmo o que me gusten. (C6).

Lo que más me gusta es cantar canciones chulas. (C32).

A la vez que en la pregunta “¿Y lo que menos te gusta de las clases de coro?” también encontramos respuestas como las siguientes:

Cuando hay una canción un poco aburrida. (C1).

Que cantemos canciones infantiles o sin un buen ritmo. (C5).

Difusión

Por último, antes de pasar a tratar la interdisciplinariedad en mayor profundidad, se ha querido reflejar la difusión que tiene este proyecto:

- ✦ *Página web del Proyecto.*
- ✦ *Twitter (hashtag #MUMAIWORLD) y canal de Youtube.*
- ✦ *Comunicaciones en prensa, radio y otros medios digitales de las actividades del Proyecto.*
- ✦ *Participación en diferentes foros del ámbito educativo (charlas, conferencias, intercambio de experiencias, congresos, CFIE, etc.)*
- ✦ *Actividades propias del Proyecto que se desarrollarán a lo largo de su implementación: Albanta’s Day, Día de la Música, graduaciones, etc.*
- ✦ *Presentación del proyecto a premios educativos.*
- ✦ *Participación de los coros con un miniconcierto en la jornada de puertas abiertas.*
- ✦ *Concierto anual de fin de curso de los distintos coros. (PA, p. 16).*

En referencia a lo que aquí se refleja, se considera necesario indicar que habiendo realizado una búsqueda del Hashtag indicado no se ha obtenido ningún resultado en Twitter, de igual manera que en el canal de Youtube aparece únicamente un vídeo resumen del día de la Música celebrado en el centro, donde observamos un fragmento de “Los cacharros de mi cocina”. Se referencia a continuación el vídeo por si se quiere consultar:

CEIP Kantica Arroyo. (2020). *DÍA DE LA MÚSICA 19 20* [vídeo]. YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=eRyCBr7NqjA>

En referencia a este aspecto, desde el centro se marca como mejora la posibilidad de disponer de grabaciones:

Se considera necesario disponer de algún recurso que nos permita grabar las sesiones y poder visionarlas con posterioridad. (PA, p.13).

Respecto a la participación en congresos y otros medios de difusión, el director del coro afirma que este proyecto se iba a presentar en un congreso nacional de Educación Musical en el año 2020, si bien finalmente no se realizó por el Covid-19:

El curso pasado fue seleccionado para presentarlo en una mesa de comunicación del Congreso con Euterpe en Zaragoza, que también con el Covid-19 tuvo que suspenderse temporalmente. (EC).

Por último, es destacable lo que indica a este respecto el director del centro, remarcando la importancia que tienen las familias en la difusión de este proyecto, más allá de los medios de difusión convencionales:

La mayor difusión que tiene el MUMAI, el proyecto de autonomía, no es a través de redes, a través de páginas web, ni ningún medio, siempre es a través del boca a boca, me explico, el proyecto de autonomía no solamente va dirigido a profesores o alumnos, sino que también implica a familias ¿no?, entonces el hecho de que se haya puesto... o sea, que el proyecto de autonomía implique la puesta en marcha de un coro de familias, el Kanticorum, pues bueno, ha hecho que las familias estén directamente implicadas, (...), es la mejor herramienta de difusión. (ED).

3.1.3 Interdisciplinarietà

El proyecto de autonomía posibilita un enfoque integrador del currículo a través de una propuesta de trabajo interdisciplinar desde las áreas de Música, Lengua Castellana e Inglés. (PA, p. 9).

Dado que el proyecto se presenta como una forma de trabajo interdisciplinar entre las áreas indicadas nos interesa conocer cómo se ponen en común estas áreas, cuál es el trabajo resultante de su unión.

Formación

Uno de los primeros aspectos a resolver es la formación de los docentes que llevan a la práctica el proyecto, si están formados en esta forma de trabajar o si se reciben formaciones complementarias. En el anterior proyecto MUMAI, se dotó desde el CFIE de dos cursos de formación para los docentes del centro:

Un curso, impartido por especialistas externos al centro y con una duración de 10 horas centrado en los siguientes aspectos: mejora de la expresión oral y no verbal del profesorado, control y transmisión emocional a través del lenguaje oral, el lenguaje no verbal como vehículo de expresión, higiene vocal y cuidados de la voz, el lenguaje de signos y otros códigos facilitadores de la comunicación, las emociones en el aula.

Un grupo de trabajo, a partir de los contenidos y aprendizajes realizados en el curso. Se extendería a lo largo de cada curso escolar por espacio de 30 horas (60 horas en total). (PA, p. 14).

En alguna ocasión, estas formaciones no fueron completamente satisfactorias:

Las actividades planteadas tuvieron un soporte parcial del CFIE de Valladolid, debiéndose modificar desde el centro la propuesta original al no facilitarse formadores específicos en las temáticas demandadas. Como consecuencia, el itinerario formativo no respondió a las necesidades inicialmente planteadas. (PA, p. 14).

En cuanto al trabajo de otros lenguajes, el lenguaje corporal, por ejemplo, que era una cosa que nos apetecía bastante. Pues esa no se satisfizo, entonces, tuvimos que buscarnos un poco la vida por nuestra cuenta. (ED).

En el presente curso no se han recibido formaciones externas, sino que el propio coordinador del proyecto MUMAI World realizó unas sesiones de formación para el resto de los docentes:

Este año con el inicio del nuevo proyecto de autonomía, dentro de la formación que cuando te conceden un resto autonomía tienes que tener asociada, pues sí que hemos tenido unas vídeo formaciones, este año no puede ser de otra forma, acerca de lo que es el proyecto, qué se puede trabajar desde cada área, poniendo ejemplos prácticos, para que así pues tutores, especialistas puedan saber un poco lo que pueden ir haciendo. (EC).

Algunos docentes indican que cuando algún compañero llega al centro sin conocer esta dinámica de trabajo son ellos mismos los que, dentro de sus posibilidades, la aconsejan y ayudan en la adquisición de este trabajo:

A esas personas les explicamos muy bien cómo va el proyecto, les comentamos cómo trabajamos los tutores dentro del aula relacionado con el coro y les invitamos por supuesto a participar de él. (ET2).

Considero destacable una aportación de una tutora de Infantil poniendo en valor la forma habitual de trabajo que tienen en esa etapa, que es siempre interdisciplinar, sin dividir el horario de una manera tan rígida como se hace en Primaria, lo que les hace estar muy familiarizadas con esta forma de trabajo:

Un niño hasta los 5 años tú no lo puedes compartimentar: ahora estamos dando lengua, ahora estamos dando mates, ahora estamos haciendo Ciencias o estamos haciendo inglés. Es cierto que en un aula de infantil simplemente por la disposición espacial (...) la forma que tenemos de trabajar, potencia la interdisciplinariedad. (ET1).

Algunos docentes señalan que considerarían positivo ampliar la formación que tienen para trabajar de esta manera, pues permitiría mejorar el trabajo realizado:

Pues a lo mejor nosotros sí que teníamos que tener más formación, el profesorado, para que no solo sea el equipo de música y los tutores que colaboran, pero a lo mejor no están formados, para que puedan aportar algo más. (EI1).

Concreción curricular

Habiendo analizado la formación de la que disponen los docentes para trabajar de esta manera, nos acercamos a la concreción curricular del proyecto. ¿Qué contenidos se trabajan de cada área? ¿Qué objetivos? ¿Cómo se interrelacionan Música, Lengua Castellana e Inglés?

Podemos ver esta concreción curricular en los Anexos 1 y 2 del documento del Proyecto de Autonomía, donde se indican los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de las diferentes áreas implicadas en el proyecto que tienen cabida en él.

No obstante, esta referencia es demasiado general, ya que aparece reflejada por etapas educativas (Infantil y Primaria) pero no por niveles, con lo que no permite ver la forma concreta en que se trabaja en cada nivel.

Con la intención de conocerlo se preguntó a los docentes por la concreción curricular de su área y nivel y si esta se reflejaba en su programación, indicándonos que no es así al acordarse las canciones concretas a lo largo del curso, sin existir un listado previo de las mismas:

No están reflejadas tal cual en la programación, sí que los contenidos están relacionados con las canciones, pero bueno en nuestras programaciones no reflejamos absolutamente todo lo que hacemos, es una programación flexible que en todos los momentos intentamos adaptar al alumnado, y por eso las canciones las vamos eligiendo... vamos a llamarle sobre la marcha, pero sí las vamos eligiendo con la suficiente anticipación como para que se puedan preparar tanto en coro como en las clases, pero no aparecen en la programación. (ET2.2).

Dos profesoras permitieron acceder a sus programaciones y como ya habían anticipado, este trabajo no aparece reflejado en ellas. Solamente en una de las programaciones, correspondiente al tercer curso de Educación Infantil, se hace referencia a que se trabajará con canciones, si bien no se especifican cuáles ni de qué manera específicamente con cada una.

Actividades

Ante esta situación, se preguntó a los docentes sobre las distintas actividades que han realizado en sus aulas con las diferentes canciones, para tratar de comprender cómo se llevan a la práctica estos procesos.

Primeramente, se detallan algunas de las claves de las sesiones de coro aportadas por el profesor que lleva a cabo esta actividad.

El primer aspecto por el que se mostró interés fue por el calentamiento o ejercicios de técnica vocal llevados a cabo en el aula. El profesor encargado del coro nos hizo saber que no se llevan a cabo por la corta duración de las sesiones:

Actualmente con el proyecto que tenemos de autonomía, apenas dedicamos tiempo a calentamientos, porque piensa que el tiempo es muy reducido, son 30 minutos semanales en el proyecto original, y este año una sesión de cada 4, ya que con los desdobles hay 4 unidades, entonces no. (EC2).

Las sesiones de coro comienzan con una audición de la obra para pasar a trabajar el estribillo, y posteriormente las demás secciones:

Comenzamos siempre con la audición del nuevo tema, de la canción, muchas veces utilizando ya directamente karaoke o un vídeo donde aparezca el texto, para que le puedan ir siguiendo, y después siempre comenzamos aprendiendo el estribillo, que es la parte más sencilla (...), luego pasamos a aprender la primera estrofa, vamos juntando estrofa estribillo, luego la segunda y así vamos montando poco a poco, depende del nivel, vamos a una velocidad u otra. (EC2).

En estas clases de coro, en cuanto al contenido musical, imperan los aspectos vocales, trabajándose otros contenidos musicales, como la forma musical, solo cuando lo consideran apropiado:

Ten en cuenta que al no ser coros donde están las voces seleccionadas, y que tenemos de todo un poco, pues como en el aula ordinaria, y es un trabajo a muy medio largo plazo, al final es, sí que vamos recalcando pues determinados intervalos, movimientos, intensidades, etcétera, que de primeras no se puede ser muy exigente, porque son cosas

que requieran mucho más tiempo, como en cualquier coro al uso pero que poco a poco sí que va dando sus frutos. (EC2).

Contenido musical como tal, ten en cuenta que no es una clase de música, es una clase de coro, entonces no estamos buscando una explicación de explicarles una forma musical o lo que sea, aunque a veces sí que coinciden porque es un canon, por ejemplo. (EC2).

Se observan diferencias en la forma de trabajar en coro las canciones en los distintos niveles. Se incluyen dos fragmentos, en el primero el profesor de coro hace referencia al trabajo de la canción “Yo contigo, tú conmigo” en el primer ciclo, mientras que en el segundo explica el trabajo realizado en 5º de Primaria con la canción “Magia”, de Bisbal:

Las distintas estrofas, los estribillos, en educación física han estado trabajando la coreografía, y bueno la cogimos porque es una de, de la, de los temas de creo que es de, de Gru 3 mi villano favorito es la, la banda sonora. (...). Es bastante cercana a ellos porque, también es importante desde cuando lo que decía antes, coger sus gustos y también incluso cosas que ellos hayan podido escuchar. (EC2).

Con estos niveles que ya son cada vez mayorcitos, que ya tienen un poquito más de, cultura digamos musical, sí que te puedes meter lentamente a ir trabajando.... a hacer esos ornamentos, (...), hablamos siempre de la estructura de la canción, (...) y que ellos sepan ah bueno pues esto tiene una introducción, o esto es la estrofa, esto es el estribillo, o aquí no aparece estribillo, que también ocurre, o esto es un pequeño acto es un pequeño puentecillo que hay, o no hay ninguna parte instrumental, es todo vocal. (EC2).

También se aprecian diferencias en ciertas canciones que se trabajan en diferentes niveles, como por ejemplo las canciones en lengua inglesa “Give it up!” y “Let us sing together”:

No las hemos trabajado igual, porque date cuenta de que son un canon, entonces con primero, segundo, simplemente hemos trabajado lo que es la melodía, (...), hacemos juegos de irlas haciendo a distinta velocidad e irlas acelerando, que para ellos también es como un juego, con las intensidades, así también se van acostumbrando a los gestos tuyos como director, y luego también en algunas, hemos ido incluyendo, a parte de las

coreografías. (...). A partir ya de tercero, sí que hacemos una introducción al canon, porque ya, digamos madurativamente ya están preparados para poder dividir en dos grupos y poder hacer dos entradas, y, lo vamos complicando hasta en sexto poder hacer las cuatro entradas completas. (EC2).

Interesándonos por los gustos musicales de los niños de los que nos habla el profesor de coro, les preguntamos por la música que escuchaban, dándoles libertad para responder por grupos, canciones o estilos. Se observa en las respuestas una preferencia clara por la música actual, especialmente la música comercial, por ejemplo:

Escucho sobre todo música electrónica y pop. (C6).

Me encanta la música POP, mis cantantes favoritos son Aitana Ocaña, Ana Guerra y Dua Lipa (entre muchos otros). También me encanta Operación Triunfo. (C14).

Reguetón y pop en general. (C47).

Parece destacable que existe un pequeño número de alumnos y alumnas que destacan entre sus gustos la música clásica o instrumental. La mayoría de estos alumnos nos indican también en otras preguntas del cuestionario que estudian música fuera del centro, o bien que sus padres cantan o tocan algún instrumento, motivos que pueden hacer que conozcan de cerca estos estilos. En ambos casos, suponen una minoría respecto al total del alumnado encuestado. Se expresan los resultados en número de alumnos/as (C1, ..., C54):

Tabla 7

Respuestas cuestionarios. Pregunta 11. (Elaboración propia).

| Estudian música fuera del colegio | Antes lo hacían, pero ahora no | Nunca lo han hecho |
|-----------------------------------|--------------------------------|--------------------|
| 11 | 10 | 33 |

Tabla 8

Respuestas cuestionario. Pregunta 13. (Elaboración propia).

| Sus padres tocan algún instrumento | Sus padres cantan | Sus padres bailan | No realizan ninguna de las tres actividades |
|------------------------------------|-------------------|-------------------|---|
| 10 | 4 | 3 | 39 |

Es necesario conocer el trabajo llevado a cabo con estas canciones en las áreas de Lengua Castellana e Inglés.

Se observa cómo las canciones son utilizadas para trabajar aquellos contenidos que se están impartiendo en los diferentes momentos. Se recogen a continuación algunas de las aportaciones más completas de los docentes, ordenadas partiendo de los cursos más bajos, partiendo por tanto desde Infantil, con la canción “La Prehistoria”:

Tenemos un apartado de vocabulario, entonces evidentemente ahí aparecen huesos, pieles, colmillos, lo del fuego, la rueda, o sea, aparece todo ese vocabulario que luego coincide que sale en la canción de La Prehistoria, entonces con ese vocabulario hemos jugado, (...). La prelectura, que vayan encontrando la palabra que, que corresponde a la imagen y lo unan. Lo han copiado, en el primer trimestre de 5 años todavía no escribían de manera autónoma, (...) hicimos también algunos juegos de asociar mayúscula con minúscula con ese vocabulario, porque estábamos pasándonos de la mayúscula a la minúscula, etc. (ET1.2).

Una tutora de primer ciclo también detalló cómo trabajan los diferentes tipos de palabras utilizando para ello las diferentes canciones indistintamente:

Lo que hacemos es hacerles buscar. Primero les presentamos la canción, como antes te indicaba con la anterior como si fuese una especie de poesía, (...) primero rodeábamos de rojo el verbo, que ya lo habíamos trabajado con la anterior canción y después los sustantivos lo hacíamos de color verde, y buscábamos. Ahora ha sido en la última etapa porque hemos empezado hace poquito con los adjetivos, pues buscábamos los adjetivos y

los rodeamos de color verde. (...). No lo hacíamos con toda la canción sino con estrofas, con frases que fueran adecuadas a lo que estábamos buscando. (ET2.2).

Los profesores del departamento de Inglés también hacen referencia al tipo de actividades que han llevado a cabo con las dos canciones trabajadas en esa lengua, "Give it up!" y "Let us sing together":

Por una parte, se trabaja el vocabulario, trabajamos también la estructura gramatical, la forma gramatical que se utiliza, en este caso pues serían los commands o... el verbo to be (...). Tipos de actividades que hacemos, (...), una actividad es del tipo fill the gaps, de rellenar los huecos, cuando escuchamos la canción, sobre todo al principio antes de empezar a trabajarla, eliminando aquellas palabras que nos interese, sustantivos, adverbios, palabras al azar para trabajar la escucha, (...), también trabajamos la creatividad intentando que cambien las letras, que se inventan nuevas palabras que suenen igual, con lo cual trabajamos la pronunciación, la entonación, entonces ellos crean sus propias letras en apoyadas en, en la melodía que estemos trabajando. (EI4.2).

Resulta interesante haber descubierto en las entrevistas que, en ocasiones existe la participación en el proyecto de otras asignaturas que teóricamente no forman parte de él, pues no aparecen reflejadas en el Proyecto de Autonomía:

En educación física han estado trabajando la coreografía. (EC2).

La incluimos también un poquito en sociales, porque bueno, pues tenía conceptos que nos parecían interesantes. (ET2.2).

Se han observado diferencias entre algunos docentes en función del gusto que tienen unos y otros por la música, lo que les lleva a cantar las canciones también durante las clases de Lengua o Inglés:

*A mí me gusta el hecho de participar en el coro de adultos, entonces yo una de las cosas que suelo hacer, es una vez que ^{*5} ya ha venido a la sesión, yo sigo dando el coro, (...),*

⁵ Se elimina un nombre propio

evidentemente no entono tan bien como él, (...), pero mis niños sienten que siguen teniendo coro. (ET2).

Se ha tratado de comprender cómo se lleva a la práctica este trabajo interdisciplinar reflejado en el Proyecto de Autonomía, y como esa concreción curricular se lleva a la práctica a través de diferentes tipos de actividades que hacen de las canciones, un recurso para trabajar desde distintas materias.

3.1.4 Componente social de la actividad

En este proyecto tiene una gran importancia el componente social que tiene, como se refleja en los objetivos b y c del mismo:

b) Aprovechar el potencial de la música como elemento compensador y favorecedor de los procesos de inclusión.

c) Incrementar el sentimiento de pertenencia e identidad con el centro a través de la música y su relación con los proyectos de centro. (PA, p. 8).

Concuerda así el proyecto con tres de los aspectos que definen la línea del colegio, como se indica en su Proyecto Educativo de Centro:

4. La educación en emociones y el fomento y desarrollo de las habilidades sociales.

6. La Convivencia positiva y la Inclusión como ejes de nuestras propuestas de trabajo.

7. La participación del alumnado, de las familias y de la comunidad escolar. (PEC, p. 8).

Varios miembros del profesorado han señalado como aspectos más importantes o más relevantes del proyecto aquellos que permiten al alumnado trabajar la socialización o la convivencia:

Lo realmente positivo es el hacer conjunto, hacer de manera cooperativa, el estar todos juntos, participar de una actividad que muchas veces nos sirve también no solamente para relacionarnos en nuestro nivel, sino para relacionarnos también en las actividades de gran grupo, conocernos, (...). Entonces el coro sin duda es un elemento de cohesión y

de coordinación entre estos niveles del centro y es algo muy importante, algo compartido por todos los todos los alumnos y profesores, una cosa muy potente. (ED).

También parte del alumnado destaca este aspecto como lo que más les gusta de las clases de coro, con respuestas como las siguientes:

Cantar y bailar todos juntos, aprender nuevas canciones, me lo paso muy bien. (C4).

Pasármelo bien cantando y bailando con mis amigos. (C14).

Cantar junto a los compañeros y los momentos divertidos. (C27).

Las familias concuerdan con el resto de los agentes valorando la importancia del trabajo de los valores y las habilidades sociales al que contribuye este proyecto:

Siempre ha tenido estos valores de solidaridad, de compañerismo que a lo mejor en otras materias no se tienen, (...), tienes que equiparar los niveles, yo siempre lo entiendo como una parte muy colaborativa, (...), la interacción con distintos niveles que es muy importante también, porque estamos hablando de niños pequeños y niños mayores que muchas veces están en un nivel, que crean unos vínculos de compañerismo que a lo mejor son, son imposibles con otro tipo de materias. (ECF).

Expresan igualmente que estos aspectos presentes en el Proyecto influyen en ellos a la hora de elegir centro educativo para sus hijos:

*Sí, nosotros es más, vivimos en *⁶ y vamos todos los días hasta Arroyo por el centro, el proyecto educativo para nosotros era algo muy importante porque consideramos que la etapa inicial de los niños es principal la motivación, está muy bien los conceptos básicos, (...), que lleguen a esos mínimos, pero yo creo que cuando llegan a sexto ante todo tienen que tener una motivación y haber tocado un poquito de distintas cosas. (EA).*

Las familias tienen además la oportunidad de participar en el proyecto a través del coro de familias "Kanticorum", considerado también parte de este proyecto MUMAI World:

⁶ Se elimina el nombre de una localidad

Es una parte fundamental, porque al final de una comunidad educativa, tienes que tener implicados a todos los agentes. (...). Parte del repertorio que utilizamos con ellos es también el que utilizamos con los niños, entonces eso de que lleguen a casa y puedan cantar, hacer cosas juntos. (EC).

Ha habido ocasiones en las cuáles, los ensayos eran comunes, no solo de padres, sino que eran pues una vez al mes o cada x, padres con hijos y entonces los hijos nos veían como que estábamos muy concatenados con el colegio, porque estaban con las mismas canciones que teníamos nosotros, (...) era todo muy divertido, digamos que nos veían dentro del colegio, por decirlo de alguna manera. (ECF).

Este valor social del proyecto ha llegado incluso a traspasar las fronteras del centro para iniciar una colaboración con un Centro de Educación Especial de Valladolid:

El Proyecto VIN: Voces por la INclusión, iniciado como piloto en el curso 2018-19, surge como parte del Proyecto MUMAI y se consolida en el presente curso como Plan de Mejora.

*Este Proyecto de colaboración con el Centro de Educación Especial ^{*7} se concreta en la asistencia de los alumnos de dicho centro a los coros de 4º y 5º de Primaria del CEIP Kantic@ Arroyo un jueves al mes, trabajando un repertorio común. (PA, p. 10).*

La idea surgió por la presencia de una alumna con escolarización combinada y fue bien acogida por el profesorado y el alumnado de los centros:

Nosotros teníamos una alumna de educación combinada, (...), entonces un día hicieron una jornada, que vino con 4 compañeros suyos a hacer una convivencia (...), “¿podemos entrar al coro?”, (...) sin decir nada y sin hacer nada, funcionó aquello de maravilla. (...) Fruto de aquello, hablando con las maestras de allí, dijimos, “por qué no ideamos... pues esporádicamente venir a cole, se puede hacer un trabajo conjunto con vuestros alumnos”, e hicimos un experimento sin recogerlo en ningún sitio. (...).

⁷ Se elimina el nombre del centro

Pasaron un pequeño cuestionario a los alumnos para ver el feedback que había y pues el resultado fue maravilloso, noventa y muchos por ciento quería que vinieran más. (EC).

Este curso este proyecto ya estaba recogido en el Proyecto de Autonomía para llevarse a cabo, si bien las medidas adoptadas para frenar la transmisión del Covid-19 han impedido llevarlo a la práctica:

Este curso por desgracia con todo el tema Covid y que no se permiten las salidas de los centros (...), intentamos hacer algo online, sí que estamos seguimos en contacto, (...), pero ha sido al final imposible de cuadrar un horario para poderlo hacer. (EC).

Con la intención de reflejar más específicamente estos aspectos, durante el presente curso se ha trabajado en una modificación del Proyecto de Autonomía, que a partir del curso 2021/2022 se llamará "MUMAI World +":

Vamos a incluir también un poquito del tema de la convivencia, entonces vamos a aprovechar también para para trabajar la convivencia positiva en el centro, etcétera, entonces bueno todo va a ir un poquito, interrelacionado, convivencia positiva, lengua extranjera, Lengua Castellana y Música, o sea, como un paquete muy, muy completito y muy del estilo Kantic@. (EI4).

3.2 Discusión de los datos

Se ha comenzado este análisis de datos tratando de dar respuesta al primero de los objetivos específicos planteados al inicio de este trabajo, que por su carácter puramente descriptivo no ha tenido reflejo en los issues planteados, lo que nos ha permitido comprender el contexto en el que se desarrolla el proyecto estudiado:

- Detallar el origen del programa, sus antecedentes, motivaciones para su creación.

Hemos podido conocer que el proyecto actual es fruto del trabajo realizado durante los años anteriores con diferentes proyectos, destacando la labor del primer director que tuvo el centro y la implicación del profesorado, aspecto al que hacían referencia Garamendi y González Mendizábal, (2010), quienes incidían en la

importancia de que los diferentes docentes se impliquen en los nuevos proyectos que se desarrollen para que estos tengan éxito.

Con las siguientes categorías se ha tratado de dar respuesta a los dos issues formulados en el planteamiento del estudio de caso:

- ¿Cómo influye el trabajo coral en la adquisición de contenidos de otras materias?
- ¿El trabajo conjunto como formación coral contribuye al aumento de las habilidades sociales de los alumnos?

Encontramos que el coro y las canciones que en él se trabajan constituyen el elemento conductor del proyecto, reconociendo sus posibilidades ya señaladas Gutiérrez Cordero et al., (2011), Jeanneret y Degraffenreid (2018) o Salas Alvarado y López Benavides, (2019), estos últimos, referidos concretamente a la enseñanza de idiomas, que justificaban, todos ellos, el potencial de la música como elemento vertebrador de proyectos interdisciplinares, apoyándose en su carácter lúdico y en el componente motivacional que añade a las actividades que se planteen.

Es destacable el hecho de que, a diferencia de otros coros escolares o proyectos estudiados, los coros del Kantic@ Arroyo tienen cabida dentro del horario escolar como una asignatura más, favoreciendo así la participación en los mismos, que se corresponde con el 100% del alumnado sin distinciones de género. Esto, como es natural, mejora los índices de participación que indicaba Fernández Herranz et al., (2017), quien se refería a coros escolares donde la participación es voluntaria, siendo prácticamente tres cuartas partes de las participantes chicas por solo una cuarta parte de chicos. El hecho de que en el Kantic@ la participación sea obligatoria hace que el porcentaje de alumnos y alumnas sea cercano al 50%, dependiendo del alumnado matriculado en cada curso.

Este aspecto diferencia el Proyecto MUMAI World del resto de proyectos reflejados en el Marco Teórico, que tenían lugar de manera general en horario extraescolar, lo que dota de interés al presente estudio al albergar una posibilidad diferente para el trabajo del coro escolar.

Por el contrario, el poco tiempo de duración que tienen las sesiones hace que, como hemos conocido al realizar las entrevistas, no se dedique tiempo al trabajo del calentamiento ni de ejercicios de técnica vocal, cuya importancia era expresada por diferentes autores, como Elgorriaga (2020), García-Gil y Sustaeta (2017), Nix y Roy (2018) o Phillips et al., (2018), tanto por su contribución al cuidado de la voz como por sus aportaciones al aprendizaje del canto y mejora de la práctica coral.

Sí encontramos concordancia con la importancia de la elección del repertorio, que atiende a los gustos del alumnado, de acuerdo con las afirmaciones de Pérez Aldeguer (2014) o Ternström et al., (2018), quienes ponían de manifiesto la necesidad de conseguir un equilibrio entre canciones u obras de estilos cercanos al alumnado para conseguir una mayor motivación y otras que se considere necesario que conozcan.

Refiriéndonos directamente a la interdisciplinariedad, encontramos que el trabajo en las sesiones de coro se limita al trabajo coral de las canciones, que son utilizadas para plantear diferentes actividades en las sesiones de Lengua Castellana e Inglés. En relación con este punto, se ha encontrado que diferentes docentes expresan que una mayor implicación del profesorado podría mejorar la puesta en práctica del proyecto.

Analizando las actividades planteadas en las clases de Lengua e Inglés, encontramos que solamente algunos profesores se deciden a practicar la entonación de las canciones, haciendo referencia a su propio gusto por la música o sus conocimientos musicales, lo que concuerda con las afirmaciones de Jeanneret y Degraffenreid (2018) Pérez Aldeguer y Leganés Lavall (2012), referentes a la limitación que esto supone a la hora de que la música adquiriera una presencia mayor como elemento interdisciplinar en las aulas.

De igual manera, algunos docentes han señalado como la ausencia de libros de texto en el aula facilita la búsqueda de diferentes recursos para trabajar en el aula, como son las canciones en el caso de este proyecto, aspecto al que ya hacía referencia Gutiérrez Cordero et al., (2011) al afirmar que el uso de guías didácticas o libros de

texto no contribuye a la relación entre asignaturas al seguirse la actividades planteadas en ellos.

En cuanto al segundo de los issues, referente a las posibilidades que ofrece el coro para trabajar la socialización, donde los distintos agentes, profesorado, alumnado y familias ponen en alza este componente, así como el trabajo de la convivencia o de los valores sociales, encontrando acuerdo con las ideas de autores como Coffman y Higgins (2018), Del Olmo (2020), Educacyl, (s.f.), o Red de coros escolares de Castilla y León, (s.f.) quienes reflejaban el valor de la música en grupo en general y del coro en particular, destacando como en diferentes proyectos este aspecto es uno de sus principales objetivos.

Otro de los puntos diferenciales que presenta este proyecto respecto a las ideas que aparecen en el Marco Teórico del trabajo es la implicación de las familias mediante su participación voluntaria en el coro de adultos “Kanticorum”, compuesto por familiares de los alumnos, en su mayor parte, además de algún docente. Como expresaba el director del coro, para que un proyecto funcione, es necesario implicar a todos los componentes de la comunidad educativa, no solo al alumnado.

Mediante la realización de ensayos semanales por las tardes, permiten a las familias y docentes adentrarse en el proyecto y en la vida del centro mediante el trabajo de las mismas canciones que canta el alumnado, además de otras que pueden ser trabajadas en coros de adultos, además de vivenciar el carácter social de esta agrupación, que como se señalaba anteriormente, es justificado por diferentes autores.

Ha resultado de gran interés conocer la manera en que, a partir de este proyecto (realmente a partir del anterior, del que este es su continuación) ha surgido la posibilidad de poner en práctica el proyecto VIN: Voces por la Inclusión, promoviendo el trabajo conjunto con un centro de educación especial de Valladolid, permitiendo así que alumnos con necesidades educativas especiales escolarizados en un centro distinto y sus profesores se unan un día a la semana a los alumnos y alumnas del Kantic@ en los coros, formando parte de estos, cantando de manera conjunta.

Este proyecto pretende utilizar la música como medio de inclusión del alumnado y de apoyo a la hora de superar las diferentes necesidades de cada alumno/a, posibilidades del coro ya indicadas por autores como Arévalo (2015), Bota (2012), Oriola y Gustems, (2020) o Welch y McPherson (2018). Si bien este curso no ha sido posible ponerlo en práctica por las medidas adoptadas frente a la propagación del Covid-19, valorando la importancia que esto presenta, los docentes han expresado su intención de retomarlo una vez se permita.

Por último, y dada la importancia que autores como Garamendi y González Mendizábal (2010) y Reyes Angona y Hernández Muñoz (2017) le dan a la difusión mediante diferentes plataformas y posibilidades de los distintos proyectos que se llevan a cabo, se ha encontrado que el Proyecto MUMAI World tiene como principal vehículo de comunicación a las propias personas que lo integran, que lo dan a conocer entre sus familias y amistades.

Además, se lleva a cabo su difusión mediante la página del centro y sus perfiles en la red social Twitter y la plataforma YouTube, si bien como hemos visto, no son muy utilizadas. Otra forma de difusión de los coros son los diferentes conciertos que realizan en el día de la Música, final de curso, etc., dentro o fuera del centro, que permite mostrar los resultados del trabajo realizado.

En cuanto a la posibilidad de difundir los proyectos en congresos, el proyecto MUMAI, antecedente del MUMAI World, fue presentado en el congreso nacional de Educación Musical “Con Euterpe” celebrado en Segovia en 2017. En su edición de 2020, en Zaragoza, se iba a realizar una ponencia sobre el proyecto VIN: Voces por la Inclusión, si bien el congreso no llegó a celebrarse por el Covid-19.

CAPÍTULO 4: CONCLUSIONES

Se presentan a continuación las conclusiones del trabajo y del proceso de su realización, reflexionando sobre las distintas dificultades encontradas en su realización y la forma en que estas fueron solventadas, atendiendo a las diferentes limitaciones que presenta la investigación llevada a cabo y se finaliza con el planteamiento de posibles futuras líneas de investigación.

4.1 Conclusiones

Este trabajo comenzó marcándose el objetivo general de estudiar los coros del CEIP Kantic@ Arroyo, elemento principal del proyecto MUMAI World, mediante los que trabajan distintas asignaturas de manera interdisciplinar, conociendo la implicación de las diferentes materias, la forma en que se lleva a cabo y valorando la importancia dada por los distintos agentes al componente social que tiene la actividad, incluso, para docentes y familias, por encima de las posibilidades que ofrece para trabajar interdisciplinariamente.

Se considera que en el Capítulo 3, correspondiente al análisis y discusión de los datos se ha dado respuesta a los issues enunciados al plantear el estudio de caso, pudiendo comprender cómo es el trabajo llevado a cabo en el mencionado proyecto, buscando su relación con la teoría, encontrando puntos de acuerdo, puntos que no se cumplen y remarcando aquellos aspectos que suponen una novedad, una aportación respecto a los contenidos del Marco Teórico.

Finalizado este proceso, por mi parte cabe preguntarme sobre aquellos aspectos que me ha aportado la realización de este trabajo.

Creo que puedo afirmar que he adquirido una primera base sobre cómo debe realizarse un proceso de investigación en el ámbito educativo, y concretamente, siguiendo la metodología cualitativa y el diseño de estudio de casos. Si bien es cierto que aún me queda mucho por aprender, estos meses de trabajo me han permitido solventar distintos fallos que cometía por mi falta de experiencia.

Primeramente, puedo señalar los diferentes fallos cometidos en la escritura del trabajo, con verbos en futuro cuando aún no se había realizado el trabajo y el abuso de ciertos términos en lugar de la utilización de sinónimos. Gracias a las correcciones de mis tutoras, la escritura de este documento, sin ser ni mucho menos perfecta, mejoró notablemente.

En otro momento del proceso, el hecho de que el cuestionario respondido por el alumnado fuera el primero que yo ponía en práctica mediante la herramienta Google Forms, hizo que no conociera la posibilidad de cancelar la entrada de nuevas respuestas, lo que ocasionó que nueve alumnos respondieran de manera posterior a sus compañeros, que los realizaron al mismo tiempo durante una clase.

Tras ponerme en contacto con el colegio y comprobar que ninguno de estos alumnos había entregado el consentimiento informado firmado por sus familias se procedió a eliminar las últimas nueve respuestas para dejar un total de 54 alumnos y alumnas, que habían respondido de manera conjunta en sus aulas previa entrega del consentimiento informado debidamente firmado.

Tuve también dificultades al plantear las categorías previas a las que pretendía dar respuesta mediante los instrumentos de recolección de datos, al marcar un número excesivamente amplio que tuvo que ser reducido mediante un proceso reflexivo uniéndolo categorías que resultaban ser similares.

Por último, y como se ha señalado en el apartado 2.7, correspondiente a las fases de la investigación, he de reconocer que la planificación que se planteó de manera previa fue excesivamente ambiciosa, sin ser consciente del tiempo que suponía la realización de algunas de las fases, teniendo que adaptar el cronograma ideado varias veces hasta ajustarlo con la realidad.

Considero que estas dificultades pueden haber tenido lugar por mi inexperiencia en los procesos de investigación, y que, si en el futuro tuviera que hacer frente de nuevo a un trabajo similar, este máster me ha permitido adquirir un aprendizaje que me permitirá ser capaz de hacerle frente con mayor facilidad.

4.2 Limitaciones de la investigación

La primera de las limitaciones que presenta la investigación planteada es la imposibilidad de generalizar los resultados que se han obtenido, ya que, por un parte, se ha seguido una metodología cualitativa, y por otra, se ha analizado un proyecto concreto llevado a cabo en un contexto determinado, lo que impide esperar que copiándolo en otro contexto se obtengan los mismos resultados.

No obstante, y como se ha señalado, generalizar los resultados no es un objetivo que se busque siguiendo una metodología cualitativa, con lo que no debemos considerarlo como un fallo. Autores relevantes como Stake (2007) indican que pese a no generalizar los resultados podemos extraer un aprendizaje de estudios concretos.

No ha sido posible cumplir el criterio de dependencia, ya que todo el proceso de investigación ha sido llevado a cabo por una única persona. Con la intención de compensar este aspecto se ha tratado de dar una explicación muy detallada del proceso de recolección de los datos, desde su creación hasta su puesta en práctica, intentando que se pueda comprender de la manera más completa posible.

Es correcto reconocer que esta investigación se hubiera enriquecido enormemente si las medidas adoptadas para prevenir la propagación del Covid-19 no hubieran impedido llevar a cabo observaciones, pues esto habría permitido acudir al centro en cuestión a observar las clases de coro, así como clases de Lengua Castellana e Inglés de diferentes niveles, obteniendo datos referentes a las actividades planteadas en las aulas y la forma en que se llevan a cabo o la actitud del alumnado ante estas.

Ha sido importante tener en cuenta durante todo el proceso que mi propio gusto por el tema en cuestión no me impidiera tomar distancia con el proyecto, evitando que antiguas opiniones sobre el mismo y su funcionamiento tuvieran cabida en el trabajo. Poder conocerlo en el pasado, así como el interés que me despertó motivaron mi decisión de realizar mi Trabajo de Fin de Máster sobre este tema, si bien durante la realización del trabajo he mantenido la objetividad necesaria para separar mis opiniones personales previas de los datos recogidos.

4.3 Futuras líneas de investigación

La primera de las investigaciones que, a mi juicio, pueden surgir a partir de este Trabajo de Fin de Máster supondría repetir la investigación en un momento en el que esté permitido acceder al centro a realizar observaciones de las diferentes clases de coro, Lengua Castellana e Inglés, así como de los ensayos del coro de familias. A pesar de que es posible que parte del profesorado hubiera cambiado y de que el alumnado participante tampoco sería el mismo, ya que hemos seleccionado al alumnado de sexto de Primaria, sería interesante poder comparar los resultados y ver si los datos recogidos mediante la observación difieren en gran medida, o no, de los obtenidos en este trabajo.

Resultaría interesante igualmente profundizar en el estudio del proyecto VIN: Voces por la Inclusión, que hemos conocido mediante la realización de este trabajo, una vez pueda llevarse a cabo con normalidad. Conocer las impresiones de profesorado, alumnado y familias de ambos centros y la manera en que beneficia a los alumnos y alumnas que lo vivencian puede ser muy enriquecedor a la hora de conocer cómo la música en general, y el coro en particular pueden contribuir al trabajo con alumnos con necesidades educativas especiales.

Se podría realizar por otra parte un estudio más amplio que recogiera los diferentes proyectos de coros escolares presentes en Valladolid, en Castilla y León, etc., dependiendo del tiempo, recursos y posibilidades de acceso de los que se dispusiera, para analizarlos y poder realizar una comparativa más detallada, atendiendo a sus contextos, objetivos, puesta en práctica y resultados.

Por último, se propone la realización de propuestas de puesta en práctica de proyectos similares en otros centros. Si bien no se puede esperar que funcione de la misma manera, pues los resultados obtenidos no se pueden generalizar, podría suponer un punto de partida para generar proyectos nuevos en sus diferentes contextos, pudiendo realizar un seguimiento de estos, comparando las diferencias entre los centros y los resultados obtenidos en ellos, buscando claves que permitan mejorarlos y mejorar así los procesos de enseñanza-aprendizaje que conllevan.

Referencias bibliográficas

- Acaso, M. y Megías, C. (2017). *Art Thinking*. Paidós Educación.
- Acaso, M. y Megías, C. (2019). *rEDUvolution. Hacer la revolución en educación*. Paidós Educación.
- Alzás, T. (2017). Triangulación metodológica como estrategia de investigación en S. Redon y J. F. Angulo (coords.), *Investigación cualitativa en educación* (pp. 315-326). Miño y Dávila Editores.
- Arévalo, A. (2015). Un coro como superación de dificultades: Los Músicos del Duque. *Revista e-CO: Revista digital de educación y formación del profesorado*, 12, 266-285.
- Barba, J. J. (2013). La investigación cualitativa en educación en los comienzos del siglo XXI en M. Díaz y A. Giráldez (Coords.), *Investigación cualitativa en educación musical* (pp. 23-38). Graó.
- Bona, C. (2015). *La nueva educación*. Plaza Janés.
- Bota, C. (2012). Un coro escolar para la integración. *Cuadernos de Pedagogía*, 426, 32-34.
- Bresler, L. (2006). Paradigmas cualitativos en la investigación en educación musical (A. Giráldez, trad.) en M. Díaz (coord.), *Introducción a la investigación en Educación Musical* (pp. 60-82). Enclave Creativa.
- Cáceres, P. (2017 a). Criterios de validez y rigor en S. Redon y J. F. Angulo (coords.), *Investigación cualitativa en educación* (pp. 301-314). Miño y Dávila Editores.
- Cáceres, P. (2017 b). El cuestionario: preguntar desde lo cuantitativo en S. Redon y J. F. Angulo (coords.), *Investigación cualitativa en educación* (pp. 225-234). Miño y Dávila Editores.
- Callaghan, J., Emmons, S. y Popeil, L. (2018). Solo Voice Pedagogy en G. E. McPherson y G. F. Welch (eds.), *Vocal, Instrumental, and Ensemble Learning and Teaching. An Oxford Handbook of Music Education, Volume 3*, (pp. 10-30). Oxford.

- Calvillo, A. J. (2019 a). *Un mundo de proyectos ABP musicales. Volumen I*. Procompal Publicaciones.
- Calvillo, A. J. (2019 b). *Un mundo de proyectos ABP musicales. Volumen II*. Procompal Publicaciones.
- CEIP Kantic@ Arroyo. (2020). *Proyecto de autonomía*.
http://ceipkanticaarroyo.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/Proyecto_de_Autonomia_MUMAI_World_2020-23.pdf
- CEIP Kantic@ Arroyo. (s.f.). *Proyecto Educativo de Centro*.
http://ceipkanticaarroyo.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/01_Proyecto_Educativo_de_Centro_CEIP_Kantic_Arroyo.pdf
- Centro Sindical Independiente y de Funcionarios. (2019, 23 de marzo). *Red de coros escolares de Castilla y León*. <https://www.csif.es/contenido/castilla-y-leon/educacion/272208>
- Chaves-Cordero, C. F. y Escamilla-Fonseca, C. (2017). La formación académica del director coral y sus herramientas para el desarrollo de coros infantiles. Situación actual en Costa Rica y España. *Revista Electrónica Educare*, 21(1), 1-23.
<http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-1.5>
- Coffman, D. D. y Higgins, L. (2018). Community Music Ensembles en G. E. McPherson y G. F. Welch *Vocal, Instrumental, and Ensemble Learning and Teaching. An Oxford Handbook of Music Education, Volume 3* (pp. 301-316). Oxford.
- Coral Ágora. (s.f.). *Cursos*. <http://www.coralagora.com/cursos/cursos.htm>
- Cores, E. (2020). Proyecto Musiclang: Aptitud musical, fluidez lectora y percepción intercultural de estudiantes universitarios europeos. *Revista de Estudios Socioeducativos*, 8, 298-302.
http://dx.doi.org/10.25267/Rev_estud_socioeducativos.2020.i8.22
- Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la

Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León* nº 142, de 25 de julio de 2016.

Del Olmo, M. J. (2017). La atención a la diversidad en el aula en R. Cremades (Coord.). *Didáctica de la Educación Musical en Primaria* (pp. 159-178). Ediciones Paraninfo.

Del Olmo, M. (2020). *Dossier General Cantania 2020* [Archivo PDF].

https://www.auditori.cat/uploads/20191029/DOSSIER_CANTANIA_GENERAL_2020_es.pdf

Domingo, A. (Enero de 2018). La música como asignatura troncal en la Educación.

TEDEX. Albacete, España. <https://www.youtube.com/watch?v=alAgz6oIzdc>

Educacyl. (s.f.). *Red de Coros Escolares de Castilla y León*.

<https://www.educa.jcyl.es/es/programas/red-coros-escolares-castilla-leon>

EFE. (28 de mayo de 2018). El musical Cantania es representado por 3.512 escolares de Castilla y León. *La Vanguardia*.

<https://www.lavanguardia.com/vida/20180528/443911371763/el-musical-cantania-es-representado-por-3512-escolares-de-castilla-y-leon.html>

Elgorriaga, A. J. (2020). La didáctica del canto coral en secundaria. *Eufonía*, 84, 14-20.

Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6, 27-36.

Escuela coral de Madrid. (s.f.). *Dirección coral*.

<https://www.escuelacoraldemadrid.com/portfolio/direccion-coral/>

Fernández Herranz, N., Corraliza Rodríguez, J. A. y Ferreras, S. (2017). Las agrupaciones corales en España: espacios para la convivencia y la educación musical. *Revista Internacional de Educación Musical*, 5, 17-29.

<http://dx.doi.org/10.12967/RIEM-2017-5-p017-029>

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*, 37, 613-619. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74187>
- Garamendi, B. y González Mendizábal, I. (2010). Innovación educativa en el área de Música, en A. Giráldez (coord.), *MÚSICA. Investigación, innovación y buenas prácticas*, (pp. 35-56). Graó.
- García-Gil, D. y Sustaeta, I. (2017). La interpretación musical en el aula de Primaria: la voz en R. Cremades (Coord.). *Didáctica de la Educación Musical en Primaria* (pp. 57-80). Ediciones Paraninfo.
- Gelabert, Ll. (2017). La práctica del canto colectivo como eje transversal de conocimientos, actitudes y valores: una propuesta dirigida a alumnos de Grado en Educación Infantil y Primaria. *Foro de Educación*, 15(22), 1-21. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.505>
- Giráldez, A. (2006). Revisión de la literatura y técnicas de recogida de datos en M. Díaz, *Introducción a la investigación en Educación Musical* (pp. 117-155). Enclave Creativa.
- Goldberg, M. y Scott-Kassner, C. (2002). Teaching Other Subjects Through Music en R. Colwell y C. Richardson, *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (pp. 1053-1065). Oxford.
- Gutiérrez Cordero, R., Cremades Begines, A. y Perea Díaz, B. (2011). La Interdisciplinariedad de la Música en la etapa de Educación Primaria. *Espacio y Tiempo. Revista de Ciencias Humanas*, 25, 151-161.
- Hackworth, R. S. (2007). The effect of vocal hygiene and behavior modification instruction on the self-reported vocal health habits of public school music teachers. *International Journal of Music Education*, 25 (1), 20-28. <http://dx.doi.org/10.1177/0255761407074889>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

- Jeanneret, N. y Degraffenreid, G. M. (2018). Music Education in the Generalist Classroom en G. E. McPherson y G. F. Welch, *Music Learning and Teaching in Infancy, Childhood and Adolescence. An Oxford Handbook of Music Education, Volume 2*, (pp. 179-195). Oxford.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado nº 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868-122953.
- Magre, F. de O. (2017). A inserção da música contemporânea no repertório de coros infantojuvenis. Descrição de uma metodologia. *Revista Vórtex*, 5(3), 1-16.
- Martínez Bayona, T. (2020). *Práctica coral en los centros de Secundaria en la ciudad de Valencia: formación, percepción y repercusión* [Tesis Doctoral, Universidad de Valencia]. <https://roderic.uv.es/handle/10550/75749>
- Miles, M. B., Huberman, A. M. y Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis. A Methods Sourcebook*. SAGE Publications.
- Montoya, J. C. (2015). *Didáctica a través de la canción popular y los medios audiovisuales. Nuevas perspectivas pedagógicas para la educación musical*. Amarú Ediciones.
- Montoya, J. C. (2017). Música, sociedad y educación en A. Pardo (Coord.). *Música y Educación Musical* (pp. 101-122). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Mürbe, D., Kriegel, M., Lange, J., Schumann, L., Hartmann, A. y Fleischer, M. (2021). Aerosol emission of adolescents voices during speaking, singing and shouting. *PLoS ONE*, 16(2): e0246819. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0246819>
- Naunheim, M. R., Bock, J. , Doucette, P. A., Hoch, M., Howell, I., Johns, M. M., Johnson, A. M., Krishna, P., Meyer, D., Milstein, C. F., Nix, J., Pitman, M. J., Robinson-Martin, T., Rubin, A. D., Sataloff, R. T., Sims, H. S., Titze, I. R. y Carrol, T. L. (2020). Safer Singing During the SARS-CoV-2 Pandemic: What We Know and What We Don't. *Journal of Voice*. <https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2020.06.028>

- Navarro Asencio, E. (coord.). (2017). *Fundamentos de la investigación y la innovación educativa*. Unir Editorial.
- Neri Vitela, L. J., Noguez Monroy, J. J. y Alanís Funes, G. J. (2017). La importancia de un auténtico trabajo colaborativo para la innovación educativa en M. S. Ramírez Montoya y J. R. Valenzuela González (eds.), *Innovación Educativa. Investigación, formación, vinculación y visibilidad* (pp. 159-178). Síntesis.
- Nieto, I. y Prados, S. (2019). *Experiencias para nuevos espacios de aprendizaje en Educación Musical*. Procompal Publicaciones.
- Nieto Súa, D. L., Gómez Velasco, N. Y. y Eslava, S. (2016). Significado psicológico del concepto investigación en investigadores. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 12 (1), 109-121. <http://dx.doi.org/10.15332/s1794-9998.2016.0001.08>
- Nix, J. (2018). Commentary: Vocal and Choral Music en G. E. McPherson y G. F. Welch, *Vocal, Instrumental, and Ensemble Learning and Teaching. An Oxford Handbook of Music Education, Volume 3* (pp. 3-9). Oxford.
- Nix, J. y Roy, N. (2018). Voice Health and Vocal Education en G. E. McPherson y G. F. Welch (eds.), *Vocal, Instrumental, and Ensemble Learning and Teaching. An Oxford Handbook of Music Education, Volume 3*, (pp. 76-97). Oxford.
- Oriola, S. y Gustems, J. (2020). El canto coral como recurso para el desarrollo de competencias socioemocionales. *Eufonía*, 84, 47-52.
- Pardo, A. (2017). El canto en Educación Primaria en A. Pardo (Coord.). *Música y Educación Musical* (pp. 53-62). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Pérez Aldeguer, S. y Leganés Lavall, E. N. (2012). La Música como herramienta interdisciplinar: un análisis cuantitativo en el aula de Lengua Extranjera en Primaria. *Revista de Investigación en Educación*, 10(1), 127-143.
- Pérez Aldeguer, S. (2014). El canto coral: una mirada interdisciplinar desde la educación musical. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 389-404. [10.4067/S0718-07052014000100023](https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000100023)

- Persellin, D. C. (2006). The Effects of Vocal Modeling, Musical Aptitude, and Home Environment on Pitch Accuracy of Young Children. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 169, 39-50.
- Phillips, K. H. y Doneski, S. M. (2011). Research on Elementary and Secondary School Singing en R. Colwell y P. R. Webster, *MENC Handbook of Reserach on Music Learning. Volume 2: Applications* (pp. 43-62). Oxford.
- Phillips, K. H., Williams, J. y Edwin, R. (2018). The Young Singer en G. E. McPherson y G. F. Welch (eds.), *Vocal, Instrumental, and Ensemble Learning and Teaching. An Oxford Handbook of Music Education, Volume 3*, (pp. 44-59). Oxford.
- Ramírez Montoya, M. S., Ramírez Hernández, D. C. y Rodríguez Gallegos, R. (2017). Promoción de una cultura de innovación en instituciones educativas en M. S. Ramírez Montoya y J. R. Valenzuela González (eds.), *Innovación Educativa. Investigación, formación, vinculación y visibilidad* (pp. 135-158). Síntesis.
- Real Academia Española. (s.f.). Interdisciplinario. En Diccionario de la lengua española. Consultado el 24 de noviembre de 2020, de <https://dle.rae.es/interdisciplinario>
- Real Academia Española. (s.f.). Coro. En Diccionario de la lengua española. Consultado el 27 de abril de 2021, de <https://dle.rae.es/coro>
- Red de coros escolares de Castilla y León. (s.f.). *Principal*. <http://www.reddecorosescolarescyl.com/>
- Red de coros escolares de Castilla y León. (2017). *Dossier* [Archivo PDF]. <https://docplayer.es/78883575-Red-de-coros-escolares-de-castilla-y-leon.html>
- Redon, S. (2017). Ética en la investigación cualitativa en S. Redon y J. F. Angulo (coords.), *Investigación cualitativa en educación* (pp. 67-82). Miño y Dávila Editores.
- Redon, S. y Angulo, J. F. (2017). El estudio de caso en S. Redon y J. F. Angulo (coords.), *Investigación cualitativa en educación* (pp. 375-386). Miño y Dávila Editores.

- Reyes Angona, S. y Hernández Muñoz, I. (2017). Comunicar la innovación: destinatarios, contenidos, propósitos en M. S. Ramírez Montoya y J. R. Valenzuela González (eds.), *Innovación Educativa. Investigación, formación, vinculación y visibilidad* (pp. 229-246). Síntesis.
- Robinson, K. (Febrero de 2006). ¿Las escuelas matan la creatividad? Conferencia TEDTalk.
https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_do_schools_kill_creativity?language=es
- Salas Alvarado, J. y López Benavides, S. (2019). Canciones populares para la educación musical en inglés. *Eufonía*, 78, 37-40.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill.
- Sarmiento, P. (2012). La Ópera, un Vehículo de Aprendizaje (LOVA). *Eufonía*, 55, 40-47.
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Sweet, B. (2020). Qualitative Choral Music Research en C. M. Conway (ed.), *Models of Qualitative Research. An Oxford Handbook of Qualitative Research in American Music Education, Volume 3* (pp. 88-106). Oxford.
- Ternström, S., Jers, H. y Nix, J. (2018). Group and Ensemble Vocal Music en G. E. McPherson y G. F. Welch (eds.), *Vocal, Instrumental, and Ensemble Learning and Teaching. An Oxford Handbook of Music Education, Volume 3*, (pp. 31-43). Oxford.
- Universidad Carlos III de Madrid. (s.f.). *Curso de dirección de coro 2020*.
https://www.uc3m.es/ss/Satellite/Cultura/es/TextoDosColumnas/1371273244250/Curso_de_Direccion_de_Coro_2020#contenidos
- Universidad Internacional de La Rioja. (s.f.). *Experto Universitario en Dirección de Coros*.
<https://www.unir.net/musica/curso-direccion-coral-online/>
- Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista Calidad en la Educación Superior*, 3 (1), 119-139.

Velázquez García, B. (2019). Prólogo en I. Nieto Miguel y S. Prados Bravo (coords.), *Experiencias para nuevos espacios de aprendizaje de Educación Musical* (pp. 9-11). Procompal Publicaciones.

Welch, G. F. y McPherson, G. E. (2018). Commentary: Music Education and the Role of Music in People's Lives en G. E. McPherson y G. F. Welch, *Music and Music Education in People's Lives. An Oxford Handbook of Music Education, Volume 1*, (pp. 3-18). Oxford.

Anexos

Anexo 1: entrevistas con categorías de análisis

Profesores de Lengua e Inglés

Tabla 9

Entrevista profesorado Lengua Castellana e Inglés. (Elaboración propia).

| Categoría | Pregunta |
|--|--|
| Proyecto MUMAI World | - ¿En qué consiste el proyecto MUMAI? |
| Interdisciplinariedad: formación | - ¿Tenéis los profesores alguna formación inicial sobre el trabajo interdisciplinar? ¿Se ha realizado alguna formación en el centro? |
| Interdisciplinariedad: concreción curricular | - En el proyecto MUMAI World se trabajan conjuntamente Música, Lengua Castellana e Inglés... ¿Consideras que el trabajo interdisciplinar contribuye a la adquisición de estas materias? ¿En qué medida? - ¿Influye el trabajo en el coro en la forma de plantear tu asignatura?, y del mismo modo, ¿influye el trabajo en tu asignatura en la forma de llevar a la práctica el trabajo coral? |
| Proyecto MUMAI World: planificación | - En el momento del planteamiento del programa, ¿tenéis todos los profesores el mismo peso en la toma de decisiones? - ¿Sientes que tu opinión es valorada a la hora de programar y llevar a cabo el programa? ¿Qué es lo que como tutor/profesor de inglés aportas al programa? (PREGUNTA ELIMINADA) |
| Feedback alumnado *8 | - ¿Cuál es el feedback que recibís de los alumnos? |
| Proyecto MUMAI World: objetivos | - ¿Consideras que el programa cumple sus objetivos? |
| Aspectos destacables *8 | - ¿Qué destacarías del proyecto?, ¿qué os gusta? ¿qué os hace continuar con él? |
| Opinión personal *8 | - Por último, ¿podrías darme brevemente tu opinión sobre el programa? Los que consideres que son sus puntos fuertes, débiles. |

⁸ Estas categorías fueron concebidas de manera previa, y finalmente se utilizaron para complementar al resto, tanto en esta como en el resto de entrevistas.

Profesor de música (imparte coro).

Tabla 10

Entrevista profesor coro. (Elaboración propia).

| Categoría | Pregunta |
|---|---|
| Proyecto MUMAI World | - ¿En qué consiste el proyecto MUMAI? |
| Interdisciplinariedad: formación | - ¿Tenéis los profesores alguna formación inicial sobre el trabajo interdisciplinar? ¿Se ha realizado alguna formación en el centro? |
| Interdisciplinar: concreción curricular | - El proyecto MUMAI World trabaja conjuntamente Música, Lengua Castellana e Inglés ¿Tienes conocimientos/estudios sobre estas materias? - ¿Consideras que el trabajo interdisciplinar contribuye a la adquisición de estas materias? ¿En qué medida? |
| Proyecto MUMAI World: planificación | - En el momento del planteamiento del programa, ¿tenéis todos los profesores el mismo peso en la toma de decisiones? - ¿Sientes que tu opinión es valorada a la hora de programar y llevar a cabo el programa? (PREGUNTA ELIMINADA) |
| Interdisciplinariedad: actividades | - Pasemos a las clases de coro... ¿Cuáles son las estrategias metodológicas que llevas a cabo en el aula? - ¿Cómo consigues hacer funcionar un grupo tan numeroso de alumnos? - ¿Cómo responden los alumnos en estas actividades? ¿Observas diferencias entre los diferentes cursos? ¿De qué crees que depende que un grupo funcione mejor o peor? |
| Feedback alumnado | - ¿Cuál es el feedback que recibes de los alumnos? |
| Proyecto MUMAI World: difusión | - En todo proyecto educativo es muy importante su difusión, darlo a conocer. ¿Cómo lo hacéis? ¿Quién se encarga? |
| Proyecto MUMAI World: objetivos | - ¿Consideras que el programa cumple sus objetivos? |
| Aspectos destacables | - ¿Qué destacarías del programa?, ¿qué os gusta?, ¿qué os hace continuar con él? |
| Opinión personal | - Por último, ¿podrías darme brevemente tu opinión sobre el programa? Los que consideres que son sus puntos fuertes, débiles. |

Equipo directivo

Tabla 11

Entrevista director. (Elaboración propia)

| Categoría | Pregunta |
|-------------------------------------|--|
| Proyecto MUMAI World | - ¿En qué consiste el proyecto MUMAI? |
| Interdisciplinariedad: formación | - ¿Tiene el profesorado alguna formación inicial sobre el trabajo interdisciplinar? ¿Se ha realizado alguna formación en el centro? |
| Proyecto MUMAI World: planificación | - ¿Qué supone llevar a cabo un proyecto como este a nivel administrativo en un centro educativo? ¿Hay agentes o instituciones externas implicadas? ¿Habéis encontrado trabas o barreras en el proceso? |
| Origen | - ¿Se relaciona el proyecto MUMAI World con el resto de proyectos que se llevan a cabo en el centro? ¿De qué manera? - Cuando en la facultad nos hablan del Kantic@, nos hablan de los coros y de la Música... ¿Son sus señas de identidad? ¿O solo es la parte más conocida? |
| Opiniones ^{*9} | - ¿Cuál es la opinión que se tiene en el claustro sobre el proyecto y su realización? ¿Se observan diferentes posturas? |
| Feedback | - ¿Cuál es el feedback que recibís de los alumnos? |
| Proyecto MUMAI World: difusión | - En todo proyecto educativo es muy importante su difusión, darlo a conocer. ¿Cómo lo hacéis? ¿Quién se encarga? |
| Proyecto MUMAI World: objetivos | - ¿Consideras que el proyecto cumple sus objetivos? |
| Aspectos destacables | - ¿Qué destacarías del proyecto?, ¿qué os hace continuar con él? |
| Opinión personal | - Por último, ¿podrías darme brevemente tu opinión sobre el programa? Los que consideres que son sus puntos fuertes, débiles. |

⁹ Igualmente, categoría previa utilizada para complementar al resto

Asociación de Madres y Padres de Alumnos. Padre miembro del coro de familias.

Tabla 12

Entrevista familias. (Elaboración propia).

| Categoría | Pregunta |
|---|--|
| Proyecto MUMAI World | - ¿Podrías explicarme en qué consiste el proyecto MUMAI? |
| Opinión | - ¿Influye la existencia de este programa a la hora de elegir centro para sus hijos? - En aquellos casos de colaboración de madres y padres dentro del programa, ¿cuáles eran las ideas previas que teníais?, ¿han cambiado?, ¿a qué se debe el cambio? |
| Feedback alumnado Proyecto MUMAI World: objetivos | - ¿Qué les transmiten sus hijos sobre el proyecto? - Entre los objetivos del proyecto se encuentran utilizar la música como eje vertebrador del aprendizaje, trabajar el sentido de pertenencia e identidad con el centro, la comprensión y expresión en lengua castellana e inglés... En base a lo vivenciado por sus hijos y a lo que ustedes pueden observar, ¿consideran que el programa cumple los objetivos marcados? |
| Opinión | - Por último, ¿podrías darme brevemente tu opinión sobre el programa? Los que consideres que son sus puntos fuertes, débiles. |

Primer director del centro

Tabla 13

Entrevista primer director del centro (Elaboración propia).

| Categoría | Pregunta |
|----------------------|--|
| Origen | <ul style="list-style-type: none">- ¿Cómo ha sido tu vida profesional?, ¿tu relación con la música?¿Cómo llegaste al Kantic@? ¿Cómo surgió la oportunidad de ser director del centro?- Cuando comenzaste como director del Kantic@, ¿qué te propusiste hacer con la música? ¿Qué querías conseguir?- ¿Qué te llevó a ello? ¿Qué motivaciones tenías?- ¿Cómo fue la respuesta que obtuviste por parte del claustro, de las familias, del alumnado?- ¿Cuáles eran tus objetivos?- ¿Cómo evolucionó ese trabajo?- ¿Qué destacarías de este trabajo?, ¿qué crees que hizo continuar con él? |
| Proyecto MUMAI World | <ul style="list-style-type: none">- ¿Conoces el actual proyecto MUMAI World?- ¿Qué relaciones y diferencias encuentras con el trabajo planteado por ti? |
| Opinión | <ul style="list-style-type: none">- Por último querría hacerte un pregunta más personal... Cuando en la facultad de Educación, sobre todo en la Mención Musical, nos hablan del Kantic@, hacen hincapié en el proyecto MUMAI, en la importancia que se da a la música, la existencia de varios coros... ¿Qué sientes al saber que a este centro se le conoce por esas señas de identidad? |

Anexo 2: segundas entrevistas

Tabla 14

Segundas entrevistas a docentes. (Elaboración propia).

| Categoría | Pregunta |
|--|---|
| Interdisciplinariedad: concreción curricular | - Primero quería preguntarte si todas las actividades, contenidos, que ya habéis trabajado con las canciones de MUMAI lo tenéis incluido en vuestra programación o no, y en ese caso si podría analizarlas. |
| Interdisciplinariedad: actividades | - En una entrevista que he tenido con Diego, él me señaló, el profesor de coro, las diferentes calidades que habéis trabajado en cada etapa y si son en español o en inglés, entonces quería preguntarte por las canciones que has trabajado y que me comentas un poco como las habéis llevado al aula, no necesariamente cantando, él me comentó que a veces proponía pues... si os pilla trabajando de los sustantivos, pues aprovecharla para trabajar los sustantivos, los verbos, puea los verbos entonces él me comentó que habéis trabajado. |

Anexo 3: cuestionarios

Tabla 15

Categorías de las preguntas del cuestionario al alumnado. (Elaboración propia).

| Categoría | Subcategoría | Pregunta |
|---|------------------------------|----------|
| Interdisciplinariedad: actividades (clases de coro) | Gusto por las clases de coro | 1 |
| | | 2 |
| | | 3 |
| Proyecto MUMAI World: planificación | Duración/tiempo | 4 |
| | | 5 |
| | | 6 |
| Relación con la música (Categoría pensada para poder comprender mejor las respuestas a las preguntas anteriores) | Agrupamientos | 6 |
| | Opinión | 7 |
| | Gusto por la música | 8 |
| | | 9 |
| | | 10 |
| Enseñanzas musicales | 11 | |
| | 12 | |
| | 13 | |
| Familia | 14 | |
| | 15 | |

1- ¿Qué te parecen las clases de coro?

- a) Me gustan mucho
- b) Están bien
- c) Me dan igual
- d) No me gustan nada

2- ¿Qué es lo que más te gusta de las clases de coro?

a) _____

3- ¿Y lo que menos?

a) _____

4- Las clases de coro normalmente duran media hora...

- a) Me gustaría que duraran más
- b) Creo que está bien así
- c) Se me hace largo
- d) Me daría igual que durara más o menos

5- Normalmente tenías clase todas las semanas, pero este año tenéis una clase de coro al mes

- a) Así es mejor, todas las semanas es demasiado
- b) Me gustaría volver a tener clases de coro todas las semanas

6- Este año, las clases de coro las tenéis por grupos...

- a) Me gustan más así, todos juntos éramos demasiados
- b) Me gustaba más cuando nos juntábamos todos los grupos en el aula de Música

7- ¿Os han preguntado los profesores vuestra opinión sobre las clases de coro?

- a) Sí, nos preguntan a menudo
- b) Sí, al menos una vez cada curso
- b) Sí, pero hace mucho
- c) No nos preguntan

8- ¿Te gusta la música?

- a) Me encanta, no puedo vivir sin ella
- b) Me gusta bastante
- c) No me molesta, pero me da igual
- d) No me gusta nada, no es necesaria

9- ¿Te gusta cantar?

- a) ¡Me encanta!
- b) Me gusta un poco
- c) Bueno... ni me gusta ni me disgusta
- d) ¡No me gusta nada!

10- ¿Te gusta la asignatura de música?

- a) ¡Sí, es mi favorita!
- a) Me gusta
- b) Me da igual
- c) No me gusta nada

11- ¿Estudias música fuera del colegio? (Conservatorio, Escuela de Música, Coros,...)

- a) Sí
- b) Antes sí, pero ya no
- c) No, nunca lo he hecho

12- Responde SOLO si has contestado "b": ¿por qué ya no?

- a) No tenía tiempo
 - b) Cambié a otra actividad
 - c) No me gustaba
 - d) Otro motivo:
-

13- ¿Tus padres tocan algún instrumento? ¿Cantan? ¿Bailan? (Puedes responder varias opciones)

- a) Tocaban un instrumento
- b) Cantan (en un grupo/coro o ellos solos)
- c) Bailan
- d) No hacen ninguna de las tres

14- ¿En tu casa escucháis música?

- a) Sí, todos los días
- b) Sí, de vez en cuando
- c) Solo en el coche
- d) No, nunca

15- Responde SOLO si has contestado a, b o c, ¿puedes decirme qué escuchas? (Puedes decir grupos, estilos, canciones... lo que quieras) (Respuesta libre).

Anexo 4: permiso de investigación

Imagen 3

Permiso de investigación



Junta de Castilla y León
Consejería de Educación

Vista la solicitud presentada por Dña. Rocio Anguita Martínez, cotutora del *trabajo fin de máster* que desea realizar D. Fernando Manso Gómez, se pretende realizar una investigación, que consiste en estudio descriptivo para comprender el trabajo interdisciplinar coral llevado a cabo en el CEIP Kantic@ Arroyo, sobre diferentes áreas (*música, inglés, matemáticas...*) con el fin de conocer la valoración del proyecto desde el punto de vista de los diferentes agentes implicados, identificar las estrategias docentes empleadas para trabajar de forma interdisciplinar las materias de música, lengua castellana e inglés, conocer sus antecedentes, motivaciones para su creación, profundizar en el Proyecto de Autonomía, y la forma en que se programa el proyecto y los agentes implicados en ese proceso (*maestros, equipo directivo, padres y madres*).

El CEIP Kantic@ Arroyo es un centro que inició el Proyecto de Autonomía MUMAI WORLD en el curso 2016-2017. Para el periodo 2020/2023 el proyecto de innovación surge en una línea de continuidad que permite dar coherencia a la labor desarrollada hasta el momento y redimensionar la acción educativa, profundizando en otros aspectos relevantes como pueden ser la inclusión y el bilingüismo. El proyecto puede resultar de interés tanto para los estudiantes de los Grados de Educación Infantil y Primaria, así como maestros de esas etapas, especialmente aquellos especialistas en Educación Musical.

Examinada en este centro directivo la documentación remitida, y teniendo en cuenta que las encuestas y entrevistas que se van a realizar en dicho trabajo de investigación son de modalidad "on line" – "contacto cero", se autoriza a Dña. Rocio Anguita Martínez / D. Fernando Manso Gómez para realizar el mencionado estudio en el CEIP Kantic@ Arroyo, Arroyo de la Encomienda (Valladolid), siempre que se cuente con el acuerdo de la dirección del centro y consentimiento previo de los progenitores o tutores legales, en el caso de alumnos menores de edad.

Esperamos que nos traslade los resultados de su trabajo, que sin duda resultarán de interés.

Valladolid, 30 de noviembre de 2020

EL DIRECTOR GENERAL DE INNOVACIÓN
Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO



El Sr. Domingo González Núñez

Dña. Rocio Anguita Martínez / D. Fernando Manso Gómez

Avenida Monasterio Nuestra Señora de Prado, s/n. - 47014 Valladolid - Telf. 983 411 500 - Fax 983 411 090 - <http://www.jcyl.es>

Anexo 5: permiso investigación centro

Imagen 4

Permiso de investigación (centro escolar).



**Junta de
Castilla y León**
Consejería de Educación

CEIP KANTIC@ARROYO

Don director del CEIP Kantic@Arroyo

MANIFIESTA

La conformidad en la participación del centro en el estudio *El coro como herramienta interdisciplinar. Estudio de caso del CEIP Kantic@Arroyo* llevado a cabo como trabajo de fin de máster por Fernando Manso Gómez.

Y para que conste y surta los efectos oportunos donde proceda, expido la presente certificación.

Arroyo de la Encomienda, a 1 de febrero de 2021

El director del CEIP Kantic@Arroyo



Fdo:

CEIP KANTIC@ARROYO — ARROYO DE LA ENCOMIENDA — C/ ARNALDO VILANOVA, 10 — C.P. 47195 — 983597086

¹⁰ Se elimina el nombre del director del centro

Anexo 6: consentimiento informado

Imagen 5

Consentimiento informado. (Elaboración propia).

| | |
|--|----------------------------|
| CONSENTIMIENTO INFORMADO | |
| <p>Buenos días, mi nombre es Fernando Manso Gómez, soy alumno del Máster de Investigación Aplicada a la Educación de la Universidad de Valladolid, y en mi Trabajo Fin de Máster, estoy realizando una investigación en el CEIP Kantic@ Arroyo.</p> | |
| <p>El objetivo de mi investigación es estudiar los cotos del CEIP Kantic@ Arroyo mediante los que trabajan distintas asignaturas de manera interdisciplinar.</p> | |
| <p>Es por ello por lo que, me dispongo a realizar entrevistas a docentes y padres y madres de alumnos/as. Estas se realizarán por la plataforma Teams sin mantener en ningún momento contacto personal. Me gustaría pedirles permiso para grabar la entrevista con la intención de facilitar su transcripción, procediendo a destruir el archivo tras la defensa del TFM.</p> | |
| <p>Como investigador expongo mi compromiso a:</p> | |
| <ul style="list-style-type: none">• Dar un tratamiento confidencial a los datos que se obtengan de las entrevistas realizadas.• No utilizar los datos para cualquier cometido que no sea el expuesto anteriormente, ni ahora ni en cualquier otro momento.• Hacer llegar a las personas entrevistadas un informe de resultados, pudiendo revisarlo y corregir aquellas aportaciones personales que se quieran cambiar o eliminar, si procede, de manera previa a la publicación del Trabajo Fin de Máster. | |
| <p>Para cualquier duda o consulta, quedo a vuestra disposición en los siguientes medios de contacto:</p> | |
| <ul style="list-style-type: none">• 635039680 (teléfono personal)• Fernandoiscar97@gmail.com• Fernando.manso@alumnos.uva.es | |
| <p>Fernando Manso Gómez, con DNI 21730070-S, en calidad de investigador, me comprometo a cumplir los puntos anteriores en relación con los datos aportados en las entrevistas por las personas entrevistadas.</p> | |
| <p>_____, con DNI _____, como profesor / padre-madre de alumno/a confirmo haber sido informado debidamente del objetivo de la investigación y del tratamiento de los datos obtenidos de la entrevista en la que libremente acepto participar.</p> | |
| <p>Firma investigador:</p> | <p>Firma entrevistado:</p> |
|  | |
| <p>Fdo.: Fernando Manso Gómez</p> | <p>Fdo.: _____</p> |
| <p>Fecha: 05/03/2021</p> | <p>Fecha: _____</p> |

Anexo 7: listado de canciones del Proyecto MUMAI World, curso 2020/2021

INFANTIL

Proyecto besos y achuchones (primer trimestre de 1º de Infantil)

- La cara, Todo el mundo en esta fiesta, La fiesta, Cuento que te cuento, ¡A bailar!,
Aplauda otra vez.

Proyecto el paso del tiempo

- Prehistoria: Unga Balunga, En la Prehistoria, La Prehistoria.
- Roma: Io sono un bambino, Non lo faccio piu, Viajo a Roma, La Música en Roma.
- Inventos: Mi globo aerostático, El auto feo, Súbete al tren de la alegría, Pasear en tren,
Con solo una bombilla.

PRIMARIA

- Proyecto misión Robinson (1º y 2º): No tengo miedo, La canción de la felicidad y El pirata barbanegra.
- Proyecto laboratorio Minion (3º y 4º): Yo contigo, tú conmigo.
- Proyecto Escuela de Magia (5º): Magia (Rosana) y Magia (Bisbal).
- Proyecto Súper Mario Bros Kantic@ (6º): Go go Mario!

Otras:

- *Africanas*: Bonse Aba (6º).
- *Otros países*: Lai-la (3º-6º).
- *Inglés* (1º-6º): Give it up! y Let us sing together.
- *Navidad*: Popurri Navidad 2020 (1º-6º)
- *Plan Lector* (1º-6º): Tal vez y Un color a la vez.