



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

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

TRABAJO FIN DE GRADO

*EL APRENDIZAJE COMPETENCIAL EN UN AULA
UNITARIA DE EDUCACIÓN PRIMARIA A TRAVÉS
DE LA EDUCACIÓN MUSICAL*



Autor: Antonio Vílchez Ripoll

Tutora académica: Dra. Inés María Monreal Guerrero

RESUMEN

Este Trabajo de Fin de Grado pretende, a través del aprendizaje competencial, buscar la adquisición de competencias específicas en un aula multinivel, en el contexto de Educación Primaria y, más concretamente en la escuela rural desde el enfoque de la Educación Musical.

A lo largo de este trabajo se examinarán experiencias pedagógicas exitosas y se revisará literatura científica especializada al respecto. Además, se ha tenido en cuenta el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria con el objetivo de potenciar y desarrollar la adquisición de competencias clave a través de la educación musical en alumnado de 4º, 5º y 6º de Educación Primaria agrupados en un aula unitaria.

Se ha diseñado y puesto en práctica una situación de aprendizaje donde a lo largo de seis sesiones se han diseñado diferentes herramientas para la obtención de datos e información sobre la adquisición de competencias específicas para, posteriormente, elaborar las conclusiones que constatan el desarrollo artístico competencial.

Palabras clave: aprendizaje competencial, Educación Musical, Educación Primaria, colegio rural, aula unitaria.

ABSTRACT

This Final Degree Project aims, through competency learning, to seek the acquisition of specific competencies in a multilevel classroom, in the context of Primary Education and, more specifically, in the rural school from the approach of Music Education.

Throughout this work, successful pedagogical experiences will be examined and specialized scientific literature will be reviewed. In addition, Royal Decree 157/2022, of March 1, establishing the organization and minimum teachings of Primary Education has been taken into account with the aim of promoting and developing the acquisition of key competences through music education in students of 4th, 5th and 6th grade of Primary Education grouped in a unitary classroom.

A learning situation has been designed and put into practice where, during six sessions, different tools have been designed to obtain data and information about the acquisition of specific competences in order to, later on, elaborate the conclusions that confirm the artistic competence development.

Key words: Competential learning, Musical Education, Primary Education, rural school, unitary classroom.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	6
2. OBJETIVOS.....	7
3. JUSTIFICACIÓN.....	7
3.1 Relación con las competencias del título.....	8
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	10
1. Escuelas rurales unitarias	10
1.1 Escuelas rurales	10
1.2 Aulas unitarias o aulas multigrado	11
2. Implementación de las competencias clave.....	14
2.1 Antecedentes.....	14
2.2 Concepto de competencia.....	16
2.3 Legislación educativa y Competencias Clave en Educación Primaria.....	17
3. Educación musical.....	18
3.1 Música y educación	18
3.2 La educación musical en el Aula Unitaria	19
3.3 La Música en Educación Primaria.....	21
3.4 La Música y Competencias Clave en Educación Primaria	22
5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	24
5.1 Introducción.....	24
5.2 Características del centro.....	25
5.3 Características del aula	26
5.4 Características de los alumnos.....	27
5.4.1 Alumnos con necesidades educativas especiales.....	27
5.5 Diseño de la situación de aprendizaje “GOTAS DE COLORES”	28
5.6 Competencias clave.....	28
5.7 Objetivos de la etapa y saberes básicos.....	31
5.8 Metodología	32
5.8.1 Metodología de la situación de aprendizaje.....	34
5.9 Temporalización	35
5.10 Recursos	35
5.11 Actividades	36
5.12 Evaluación.....	41
5.13 Resultados y discusión	43

2	CONCLUSIONES.....	46
	6.1 <i>Limitaciones</i>	47
	6.2 <i>Propuestas de futuro</i>	48
3	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	49
4	ANEXOS.....	55

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.	Distribución del espacio en el aula	26
-----------	---	----

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.	Temporalización de la situación de aprendizaje	35
Tabla 2.	Tabla resumen de los procesos y las actividades para esta situación de aprendizaje .	36

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO I.	Rutina de pensamiento. “Antes pensaba, ahora pienso”	55
ANEXO II.	Patrones rítmicos Proceso 1	56
ANEXO III.	Pasaportes.....	57
ANEXO IV.	Guía de reflexión	58
ANEXO V.	Rúbrica evaluación Proceso 1	59
ANEXO VI.	Infografía ukelele	59
ANEXO VII.	Base para calentamiento	60
ANEXO VIII.	“Soy feliz cuando el uke toco así”	60
ANEXO IX.	Reto Molly Malone	61
ANEXO X.	Tema “Molly Malone” de The Dubliners	62
ANEXO XI.	Patrones rítmicos Proceso 2 y partitura Molly Malone.....	62
ANEXO XII.	Guía de acordes.....	63
ANEXO XIII.	Rúbrica de evaluación Proceso 2.....	64
ANEXO XIV.	Diana de autoevaluación.....	64
ANEXO XV.	Evaluación práctica docente.....	65
ANEXO XVI.	Evaluación.....	65

1. INTRODUCCIÓN

La etapa de Educación Primaria desempeña un papel fundamental en el desarrollo integral de los estudiantes. En este contexto, las aulas unitarias conforman un entorno educativo singular donde profesorado y alumnado se enfrentan a la tarea de construir conocimientos y habilidades en diversas áreas y a menudo simultáneamente.

Este Trabajo de Fin de Grado afronta el aprendizaje por competencias en el escenario particular de las aulas unitarias, con la música como eje transversal, buscando la manera de comprender cómo este enfoque puede enriquecer la experiencia educativa y el desarrollo integral del alumnado tal y como se menciona en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), al plantear una situación de aprendizaje adaptada al currículo actual. La LOMLOE especifica que garantizar una formación adecuada pasa necesariamente por proporcionar una formación integral, centrada en el desarrollo de competencias, que sea equilibrada y, que en la medida en que avanza la escolaridad, pueda ir proporcionando al estudiante, la formación básica imprescindible para seguir formándose.

La estructura del documento está dividida fundamentalmente en dos partes. Una primera parte en la que encontramos el objetivo principal y los objetivos específicos de nuestro trabajo, una justificación de las razones que me han llevado a realizar este TFG, y, para acabar, una fundamentación teórica sostenida con literatura científica específica de interés sobre el tema que se aborda.

La segunda parte está dedicada a una propuesta de intervención competencial llevada a cabo en un aula unitaria de un colegio rural de la provincia de Segovia con la correspondiente contextualización del centro, las clases y el alumnado para, finalmente, centrarse en la propia situación de aprendizaje competencial. Para finalizar, en las conclusiones reflexionamos sobre el propio trabajo y futuros desarrollos posibles del mismo.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este Trabajo de Fin de Grado es potenciar y desarrollar la adquisición de competencias clave a través de la educación musical en alumnado de 4º, 5º y 6º de Educación Primaria agrupados en un aula unitaria.

De este objetivo principal se derivan los siguientes objetivos específicos:

- Analizar y conocer el marco competencial en Educación Musical a través de investigaciones científicas.
- Diseñar, analizar y poner en práctica una situación de aprendizaje competencial con la música como vehículo conductor y vinculada al desarrollo competencial en un aula unitaria de Educación Primaria.
- Emplear la música como vehículo conductor y elemento de unión en la adquisición de competencias y habilidades.

3. JUSTIFICACIÓN

La elección de este tema viene justificada a continuación atendiendo a diferentes perspectivas.

La educación musical ejerce un papel integral en el desarrollo de los estudiantes fomentando, entre otras, la creatividad, la expresión y el trabajo en equipo. La implementación de un enfoque competencial en un aula de música es una oportunidad única para enriquecer la experiencia educativa y preparar al alumnado como individuos capaces, conscientes y participativos en la sociedad (Meneses y Rubén, 2012).

Vivimos en un mundo dinámico y cada vez más complejo. Según las Recomendaciones de El Consejo de la Unión Europea (2018), capacidades como la resolución de problemas, el pensamiento crítico, la habilidad para cooperar, la creatividad, el pensamiento computacional o la autorregulación, son más esenciales que nunca en nuestra sociedad en rápido cambio. La educación musical fomenta estas capacidades, el aprendizaje competencial se convierte en un terreno propicio para el desarrollo y la aplicación práctica de habilidades esenciales para el siglo XXI. Además, tal y como afirma Oriola y Gustems (2015) la educación musical es una herramienta muy potente para desarrollar y mejorar las competencias emocionales que tanta relevancia tienen en el mundo educativo y laboral.

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) es la ley educativa vigente en España y ha introducido algunos cambios significativos en el sistema educativo. En este contexto, la legislación española enfoca el currículo al desarrollo de competencias clave como respuesta a los desafíos que, en la era de la moderna globalización y de la cuarta revolución industrial, se plantean a las sociedades actuales (Rupérez, 2022).

La música tiene la capacidad de integrar transversalmente todas las áreas del currículum de Educación Primaria. Tal y como afirman Gutiérrez Cordero, Cremades Begines y Perea Díaz (2011) el gran potencial interdisciplinar de la educación musical se debe a la cantidad de recursos que se pueden emplear a través de los distintos modos de expresión y percepción que se ven inmersos en el proceso creativo-musical. Al mismo tiempo, la capacidad de motivación y el carácter ameno que despierta la música en el alumnado hacen que el proceso de enseñanza-aprendizaje se convierta en una experiencia gratificante donde se aprende significativamente a través de la acción y la diversión.

Finalmente, tuvimos la posibilidad de poner en práctica esta situación de aprendizaje para realizar una propuesta de aprendizaje competencial en Educación Primaria y en un aula unitaria.

3.1 Relación con las competencias del título

Las enseñanzas oficiales de Grado deberán concluir con la realización de un Trabajo de Fin de Grado, cuyo objetivo es la demostración del dominio y aplicación de los conocimientos, competencias y habilidades definatorios del título universitario oficial por parte del alumnado. Así aparece reflejado en el Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad.

La concreción de este Real Decreto se plasma en la Resolución del 11 de abril de 2013, de Rector de la Universidad de Valladolid por la que se acuerda la publicación del reglamento sobre la elaboración y evaluación del Trabajo de Fin de Grado.

Se han desarrollado las siguientes competencias específicas que aparecen organizadas según los módulos y materias que figuran en la ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre:

- a. Conocer y comprender las características del alumnado de primaria, sus procesos de aprendizaje y el desarrollo de su personalidad, en contextos familiares sociales y escolares.
- b. Conocer, valorar y reflexionar sobre los problemas y exigencias que plantea la heterogeneidad en las aulas, así como saber planificar prácticas, medidas, programas y acciones que faciliten la atención a la diversidad del alumnado.
- c. Conocer en profundidad los fundamentos y principios generales de la etapa de primaria, así como diseñar y evaluar diferentes proyectos e innovaciones, dominando estrategias metodológicas activas y utilizando diversidad de recursos.
- d. Conocer la organización de los colegios de Educación primaria, los elementos normativos y legislativos que regulan estos centros, desarrollando la habilidad para trabajar en equipo y definir proyectos educativos de centro.
- e. Seleccionar y utilizar en las aulas las tecnologías de la información y la comunicación que contribuyan a los aprendizajes del alumnado, consiguiendo habilidades de comunicación a través de Internet y del trabajo colaborativo a través de espacios virtuales.
- f. Conocer y comprender la función de la educación en la sociedad actual, teniendo en cuenta la evolución del sistema educativo, la evolución de la familia, analizando de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad, buscando mecanismos de colaboración entre escuela y familia.
- g. Comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde las artes.
- h. Gestionar procesos de enseñanza-aprendizaje en los ámbitos de la educación musical, plástica y visual que promuevan actitudes positivas y creativas encaminadas a una participación activa y permanente en dichas formas de expresión artística.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1. Escuelas rurales unitarias

1.1 Escuelas rurales

En primer lugar, hablaremos de la educación en las escuelas rurales para centrarnos, más adelante, en la escuela unitaria en concreto.

Cuando pronunciamos la palabra escuela, casi de forma automática se nos viene a la cabeza la imagen de una escuela urbana, como si fuera ésta un único modelo representativo de la mayoría de las escuelas. Tendemos a pensar que todas las escuelas son iguales y considerar que todas las escuelas de las zonas urbanas son idénticas, que en todos los espacios socioculturales y geográficos las escuelas son iguales a ese modelo genérico establecido. Y no todas las escuelas son idénticas, ni todas las escuelas de ciudad son iguales, ni todas las escuelas de todos los lugares posibles son coincidentes. Existen diferencias, y en numerosos casos las escuelas son distintas totalmente (Recio, 2008).

En este caso, hacemos referencia a una tipología de escuelas ubicadas en un ámbito rural, y, que en la mayoría de las comunidades autónomas se llaman Colegios Rurales Agrupados, como es el caso de esta propuesta didáctica puesta en práctica en un CRA de Segovia, en Castilla y León.

La implantación de los CRA (Colegio Rural Agrupado) comienza con el Real Decreto 1174/1983 de educación compensatoria y se certifica tres años después, a través del Real Decreto 2731/1986 sobre constitución de Centros Rurales Agrupados en la educación general básica. El modelo de agrupaciones se constituye con la antítesis del modelo de concentraciones franquista de la Ley General de Educación y tiene como objetivo acercar las escuelas a los territorios, manteniéndolas aún con pocos alumnos. Se trata de fusionar unidades que comparten, entre otras cosas, el profesorado. De esta forma el itinerante es el docente y no el alumno. En cualquier caso, no ha habido más avances legislativos y hoy en día la escuela en el mundo rural no tiene un tratamiento diferenciado del resto, salvo para cuestiones puramente organizativas en materia de profesorado o materiales. No hay un currículum específico o una formación docente íntimamente relacionada con estas realidades. No hay tanto una “escuela rural” como “escuela en lo rural” (Lucas, 2013).

Los cambios que desde finales del siglo XX se han producido en las estructuras de sociedad, de producción, de demografía y de cultura del medio rural nos conducen hacia una nueva ruralidad en la que existen escuelas diversas, tanto por la heterogeneidad de su alumnado como por las implicaciones socioeducativas del territorio en el que están, como también por la presencia de actitudes o visiones que ponen en valor su riqueza, capacidad e intensidad educativa, de modo que las escuelas de los territorios rurales son escenarios pedagógicos vivos y dinámicos y el locus de creativas iniciativas sociales, culturales y educativas (Rico y Cerecedo, 2018). Según Monreal (2011) hay muchos aspectos que hacen que hacen atractiva la escuela rural que ofrecen la posibilidad de crear nuevas experiencias musicales, innovar desde diferentes áreas, trabajar en equipo e intercambiar ideas para lograr el objetivo del desarrollo integral del niño.

Tal y como indica Olivares (2020) en el contexto del Estado Español en los últimos años parece que «la escuela rural está de moda» porque su supervivencia está ligada al fenómeno de la despoblación, su existencia a la denominada «España vaciada» y su valor pedagógico a los procesos de innovación educativa. Santamaría y Gallego (2020) afirman que la escuela está llamada a jugar un rol decisivo en la mejora y dinamización de las comunidades rurales.

1.2 Aulas unitarias o aulas multigrado

En muchas ocasiones, encontramos la existencia de aulas o escuelas unitarias insertadas en Colegios Rurales. Son aulas que generalmente se forman por la escasez de un número mínimo de alumnado por nivel. El número de alumnos es tan reducido que se agrupan todos ellos en una misma clase, independientemente de sus niveles y sus edades, abarcando desde el primer curso de Educación Infantil hasta sexto curso de Educación Primaria. Este concepto de escuela unitaria surge con la Ley General de Educación de 1970.

Las escuelas ubicadas en entornos rurales poseen una serie de potencialidades educativas que las dotan de una singularidad pedagógica y de ventajas educativas y sociales respecto a las escuelas urbanas, especialmente las aulas multigrado (Jiménez, 2010), en dicho contexto se enmarca nuestra propuesta de intervención. Además, y según este mismo autor, el aula multigrado se configura, como un espacio de aprendizaje cooperativo y reflexivo caracterizado por la heterogeneidad y por su capacidad de desarrollar estrategias de enseñanza-aprendizaje colaborativas, cooperativas e individualizadas.

En esta misma línea, Block, Ramírez y Reséndiz (2015) afirman que la modalidad multigrado tiene características favorables para el aprendizaje, como la posibilidad de los alumnos de aprender unos de otros, o la mayor flexibilidad que existe para asignar tareas a cada uno en función de su nivel de desempeño.

Este tipo de agrupaciones multinivel favorecen, según Boix (2011), la autonomía en el aprendizaje y permite al maestro planificar el proceso de enseñanza aprendizaje basado en el trabajo independiente del alumnado. Además, la autonomía de aprendizaje no es una competencia para promover única y exclusivamente en este tipo de centros, pero sí que adquiere una relevancia especial cuando estamos tratando con un grupo de alumnos de diferentes edades en un mismo espacio con un único maestro. El alumnado ha de abordar diferentes momentos en los que la atención docente no está centrada en su grado de referencia y acaba desarrollando una autonomía en la tarea que se ve aumentada cuando conoce el estilo pedagógico del docente que enseña en su grupo. También, los horarios de la jornada lectiva son llevados a la práctica con mayor grado de flexibilidad que en otros contextos escolares y están adaptados en función de lo que va sucediendo (Jiménez, 2013).

Casaña (2011) habla de una circulación de saberes que permite que las asimetrías entre los alumnos y los diferentes saberes y procesos que acontecen simultáneamente, confluyan. Explica que la diversificación de propuestas de enseñanza permite incluir a todos en el proceso, cada uno desde su posibilidad y no desde sus limitaciones. En esa circulación, los saberes fluyen libremente en el aula en términos de complementariedad o de diferente nivel de profundización.

A pesar de esta singularidad pedagógica, se identifica a las aulas multigrado, en muchas ocasiones, con mala calidad educativa. Serrano y Recio (2012) no están de acuerdo con tales afirmaciones y hablan del mito de la calidad educativa en las aulas rurales afirmando que la falsa evidencia de la mala calidad educativa, principalmente en el ámbito académico, que se deposita sobre las aulas multinivel, no tiene una explicación demostrada. Simplemente se da por hecho que el fracaso escolar en el medio rural es la consecuencia de mantener al alumnado agrupado de esta forma.

Aunque es cierto que son numerosas las ventajas que ofrecen este tipo de escuelas y de aulas, también presentan inconvenientes y dificultades en diferentes grados. El trabajo del maestro no es sencillo y en muchas ocasiones no se cuentan con los medios necesarios. Jiménez (2013) afirma que enseñar en un aula unitaria es una tarea compleja debido a la diversidad de condicionantes que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, por la heterogeneidad

cronológica del alumnado, el empleo de técnicas de agrupamiento, la racionalización del tiempo y el espacio, o la programación de aula parecen ser elementos importantes para su conocimiento y aplicación.

Asimismo, el profesorado se encuentra con la necesidad de reorganizar el currículo de Primaria para abordar temas comunes en los distintos grados y de implementar formas de organización que reduzcan, en lo posible, los tiempos de espera de atención a los alumnos. Asimismo, se reportan importantes dificultades de gestión escolar pues las funciones ajenas a la docencia que pesan sobre los maestros son más numerosas que en las escuelas comunes (Block, Ramírez y Reséndiz, 2015).

Es verdad, también, que existe alguna laguna en cuanto a la formación del profesorado ya que deberían, como futuros maestros, haber sido preparados para ser profesionales de la enseñanza que pudieran hacer frente a una cantidad importante de situaciones complejas como las que plantea un aula unitaria y, de esta manera, ser un maestro integral y polivalente (Olivares, 2007). Jiménez (2007) indica tres elementos que difícilmente se disocian en la escuela rural. Por un lado, la deficiente formación inicial del profesorado, por otro lado, la reivindicación de la escasez de recursos y, finalmente, a causa de las dos anteriores, se percibe un cierto victimismo sobre la escuela rural.

En contraposición a estas últimas ideas, Fort y Plaza (2018) consideran que a la escuela rural se la dota de enseñantes suficientes y preparados, de recursos materiales y los maestros tienen flexibilidad en el aula. En muchas universidades se introduce en los planes de estudios del Grado de Educación Infantil y Primaria la materia de Escuela rural. También, los futuros maestros conocen más esta realidad y muchos realizan sus prácticas universitarias en estas escuelas, además de la convicción social de que la vida en el pueblo y su escuela son dignas de conservar, dignificar y mejorar en lo posible para transformar la antigua ruralidad (Sancho et al., 2018).

En la misma línea, Tomás (2016) considera que la escuela rural y sus alumnos en la actualidad tienen las mismas posibilidades que aquellos residentes en entornos urbanos.

2. Implementación de las competencias clave

2.1 Antecedentes

Nos parece importante empezar este apartado contextualizando la evolución del proceso por el cual se ha llegado al punto donde nos encontramos hoy en día. La Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación recoge en el Perfil de Salida las competencias clave adaptadas al sistema educativo español establecidas en la Recomendación del Consejo de la Unión Europea.

En 1997, los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE) lanzaron el Programa para la Evaluación Internacional para Estudiantes (PISA) con el objetivo de monitorear cómo los estudiantes, al final de la escolaridad obligatoria, han adquirido conocimientos y destrezas necesarios para su participación completa en la sociedad. Es a partir de este momento, a través del proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) que se ha puesto el foco de atención en las demandas de los individuos para enfrentarse a la complejidad de muchas áreas de sus vidas. Los individuos necesitan un amplio rango de competencias para enfrentar complejos desafíos del mundo de hoy que contribuyan a resultados valiosos para sociedades e individuos (OCDE, 2003). Vidiella y Arnau (2007) afirman que sabemos mucho, pero somos incapaces de utilizar el conocimiento aplicado para resolver distintas situaciones en las que este conocimiento podría ser muy valioso.

Circunscrito prácticamente al ámbito de la formación profesional, ocupacional y laboral hasta bien entrada la década de 1990, el discurso de las competencias ha ido ganando terreno de forma progresiva en todos los ámbitos y niveles de la educación formal, desde la educación superior hasta la educación infantil, convirtiéndose en muchos países en un enfoque dominante (Salvador, 2007).

En 1996, la UNESCO publicó el informe “La educación encierra un tesoro”, también conocido por informe Delors, donde se enfatizó la importancia de las competencias en educación para hacer frente a los retos de la actualidad asignando nuevos objetivos a la educación para lograr que cada persona descubra, despierte e incremente su capacidad creativa a partir del tesoro escondido que de cada uno. Para ello propuso cuatro pilares en los que debe estructurarse la educación del siglo XXI: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir (Delors et al., 1997).

En España, las competencias aparecieron por primera vez en el sistema educativo en el año 2006 con la aprobación de la Ley Orgánica de Educación 2/2006 con el nombre de Competencias Básicas y que se concretaron, a nivel nacional, en el Real Decreto 1513/2006. Es a partir de aquí que la educación competencial se impone de manera que el alumno gana protagonismo y se hace más partícipe de su propio aprendizaje (Arróniz, 2015).

Según Morgado et al. (2013), el aprendizaje por competencias es uno de los principales objetivos de nuestro actual sistema educativo, debido a que está orientado al desarrollo de las habilidades y destrezas necesarias para un adecuado desenvolvimiento en la sociedad. Tal y como apunta Gálvez (2011) es indudable la necesidad de conseguir que nuestros sistemas educativos se adapten a los rápidos cambios de las sociedades actuales y al avance del conocimiento, preparando a los estudiantes para aplicar lo aprendido a la vida real. Además, resulta prioritario que todos los alumnos adquieran el bagaje que necesitan para alcanzar su desarrollo personal, para integrarse como ciudadanos en la sociedad y para seguir aprendiendo en el futuro.

Algunas contribuciones importantes que han posibilitado el cambio del sistema educativo hacia un enfoque basado en las competencias han sido las de algunos organismos internacionales como la Unión Europea con el desarrollo de "Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente", la OCDE en su informe "Habilidades para el Siglo XXI" o la UNESCO como se menciona anteriormente.

A nivel nacional, las distintas leyes de educación hacen referencia a un enfoque educativo competencial:

- En la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) se expone la necesidad de proporcionar a los jóvenes una educación íntegra, que abarque los conocimientos y las competencias básicas que resultan necesarias en la sociedad actual.
- En la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) se pone en manifiesto la obligación de trabajar las competencias, con el fin de la actuación adecuada en diferentes actividades, así como la resolución de problemas complejos. Se habla en este caso de competencias.
- En la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) se plantea que garantizar una formación adecuada pasa necesariamente por proporcionar una formación integral, que

se centre en el desarrollo de las competencias. Se utiliza el nombre de competencias clave.

La **resolución de problemas**, la **reflexión**, la **creatividad**, el **pensamiento crítico**, el **metaconocimiento**, la **asunción de riesgos**, la **comunicación**, la **colaboración**, la **innovación** y la **capacidad de emprendimiento** se convertirán en competencias fundamentales para la vida y el trabajo del siglo XXI. Si bien las formas de alfabetización o adquisición de conocimientos básicos relativas a las matemáticas, los aspectos verbales, las ciencias y el mundo digital seguirán siendo elementos básicos esenciales, cada vez resultará más importante que la ciudadanía cuente con conocimientos sólidos sobre las cuestiones relacionadas con el civismo. Un plan de estudios dinámico del siglo XXI será aquel que enriquezca estas nuevas competencias y habilidades, a la vez que reafirme la importancia de las formas de alfabetización y las materias académicas básicas (Scott, 2015).

2.2 Concepto de competencia

Hablar de competencia es hacer referencia a un término utilizado con frecuencia en el contexto educativo. Es un término con numerosas variantes y es difícil conocer el significado exacto de la palabra competencia. ¿Por qué se utiliza la palabra competencia y no otros términos? Según López (2016) las respuestas no son sencillas dado que la dificultad de conceptualizar la competencia crece exponencialmente con la urgencia de utilizar el concepto de manera adecuada; si no se quiere que competencia signifique todo y a la vez nada, aquello que incluye y aquello que debería excluir de su horizonte conceptual.

Algunos autores como Olivos o Matache han definido la palabra competencia en su literatura científica, incluso algunas organizaciones, como la OCDE, han tratado de dar una definición lo más exacta posible a este término. Para Olivos (2010), una competencia es la capacidad de afrontar demandas complejas en un contexto particular, un saber hacer complejo, resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades, conocimientos, actitudes, valores, utilizados eficazmente en situaciones reales.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), a través de importantes iniciativas como la definición y selección de competencias (DeSeCo) ha dado gran impulso a la educación competencial (Portillo-Torres, 2017). En el Proyecto DeSeCo se define

competencia como la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz (OCDE, 2003).

La Real Academia española de la lengua define competencia como “Pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado”. Muchas son las definiciones de competencia, pero casi todas parecen tener en común un “saber”, “saber hacer” y un “querer hacer” en situaciones concretas y en diversos contextos.

Para Mastache (2007), una persona competente es alguien que posee no sólo los conocimientos y destrezas técnicas, sino también las capacidades prácticas o psicosociales requeridas por la situación.

2.3 Legislación educativa y Competencias Clave en Educación Primaria

Tomando como referencia el Decreto 38/2022 de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León, la educación primaria es considerada como una etapa especialmente importante, ya que con ella se inicia la escolarización obligatoria. Además, según este mismo decreto, en esta etapa, la Educación Musical constituye un área de capital importancia, puesto que involucra las dimensiones sensorial, intelectual, social, emocional, afectiva, estética y creativa, contribuyendo al desarrollo integral y armónico del alumnado.

También, durante esta etapa, el alumnado asentará las bases que le permitan proseguir con éxito su formación en la educación secundaria obligatoria, además de lograr un desarrollo competencial adecuado, a fin de continuar su formación a lo largo de toda la vida. Según las recomendaciones de El Consejo (2018) se debe incorporar a todos los aprendientes en una educación de calidad desde una edad temprana y durante toda la vida que facilite la transición entre los distintos niveles educativos para hacer posible una orientación educativa y profesional adecuada.

En el mismo Decreto, en el ANEXO I.A, nos indica que la finalidad más importante de todo sistema educativo es lograr que los jóvenes alcancen su máximo desarrollo integral, en un

contexto de igualdad de oportunidades, adquiriendo las competencias que les permitan desenvolverse con garantías en la sociedad global de las próximas décadas.

El Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. en su artículo 2, distingue entre dos tipos de competencias:

- Competencias clave: desempeños que se consideran imprescindibles para que el alumnado pueda progresar con garantías de éxito en su itinerario formativo, y afrontar los principales retos y desafíos globales y locales (p. 6).
- Competencias específicas: desempeños que el alumnado debe poder desplegar en actividades o en situaciones cuyo abordaje requiere de los saberes básicos de cada área o ámbito (p. 6).

El Real Decreto 157/2022 especifica las competencias clave del currículo en su artículo 9 especificando las siguientes:

1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Competencia plurilingüe.
3. Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería
4. Competencia digital.
5. Competencia personal, social y de aprender a aprender.
6. Competencia ciudadana.
7. Competencia emprendedora.
8. Competencia en conciencia y expresión culturales.

3. Educación musical

3.1 Música y educación

La música ha estado ligada al ser humano desde la prehistoria. El ser humano posee una predisposición innata para manifestar conductas musicales con sentido expresivo y comunicativo. Por lo tanto, la música se convierte en un instrumento de expresión y de comunicación con tres valores fundamentales, percepción, expresión y comunicación (I Monmany, 2017).

Desde los primeros años de vida, incluso desde el útero materno convivimos e interactuamos con la música. El oído es el primer sentido que se forma. El feto oye la voz del padre, de la madre y la música que ella escucha (Gómez et al., 2006).

La música ocupa un lugar importante en la vida de las personas prácticamente desde antes de nacer ya que podemos sentir y percibir sonidos. Esta relación con los sonidos perdurará durante toda la vida. Desde la antigua Grecia, pasando por la Edad Media, el Clasicismo o el Romanticismo la música ha estado, en diferentes grados, ligada a la educación (Fontelles, 2019). Es a partir del siglo XX, considerado como el “siglo de oro” de la educación, en este caso la educación musical, donde se dieron una serie de transformaciones educativas que partían del reconocimiento del ser humano como un ser que piensa, siente, reflexiona, crea y posee un potencial a desarrollar (Mendoza et al., 2014).

Varios pedagogos musicales, como Willems, Orff, Dalcroze, Kodaly, ... desarrollaron visiones diversas de una nueva perspectiva musical y se inspiraron en el momento de creatividad que se vivía. Es en este momento donde la Pedagogía Musical comienza a ser considerada parte integrante de la Educación General considerando la música como un arte que añade conceptos concretos además de herramientas para la formación y el desarrollo de las personas (Fontelles, 2019).

Tal y como afirma Monmany (2017) si consideramos las implicaciones demostradas de los efectos de la educación musical en el desarrollo tanto de capacidades intelectuales como afectivas del ser humano, es indispensable acercar, sin lugar a duda, el hecho musical a todos los individuos. La música como elemento educativo incide en el desarrollo de determinadas capacidades físicas y psíquicas del individuo, que lo enriquece y le ofrece instrumentos para su realización como ser humano en un contexto social y cultural, concreto la escuela debe asumir el reto de integrarla plenamente en el currículum.

3.2 La educación musical en el Aula Unitaria

Como hemos visto anteriormente, la escuela rural tiene una serie de condicionantes que le otorgan unas características especiales en cuanto a los métodos didácticos, a la agrupación de alumnos con distintos niveles de edad y madurez, a la relación con las familias, al rendimiento escolar y a su propia organización. Según Ibáñez y Esteban (2014) el método didáctico más adecuado en la escuela rural es el trabajo cooperativo mediante proyectos.

Numerosos estudios afirman que la enseñanza individualizada por ciclos es más conveniente que por niveles, así como la importancia de la globalización y la enseñanza interdisciplinar, además de una necesaria interacción de la escuela con el entorno. Estos planteamientos pueden desarrollarse de manera extensa en un aula unitaria. Jiménez (2007) plantea, entre otras, una serie de ventajas que se exponen a continuación:

- Realización de agrupaciones flexibles: compartir aula con alumnado de diferentes edades beneficia que no exista un único criterio de agrupamiento, sino que permite “jugar” con el nivel de instrucción para ubicar al alumnado más por sus capacidades que por su edad cronológica (p.15).
- Flexibilización del nivel de instrucción como una herramienta que motiva al alumnado y que favorece la disminución de la ansiedad en el docente (p. 15).
- Se acaba forjando un tipo de relación donde el alumnado de más edad no se condiciona para imponerse al de menor. Una positiva convivencia en estos grupos se ve favorecida por los agrupamientos colectivos (p. 14).
- La dinámica que posibilita el reducido número de alumnos y la elevada atención que el docente dispensa originan un mayor conocimiento del alumnado y un clima de convivencia facilitado (p. 14).

Si bien existen una serie de ventajas que se dan en una escuela unitaria para la educación musical en concreto, también es cierto que tiene una serie de limitaciones que, según Barra, Cáceres y Rivas (2017), son las siguientes:

- La formación del docente no ha tenido ningún acercamiento a este tipo de realidades, además de que tampoco reciben formación adicional al respecto (p. 36).
- La organización del maestro implica diferentes formas de planificar la enseñanza y la propia organización al dirigirse a más de un curso en el mismo lugar (p. 36).
- Las infraestructuras, en muchos casos, no son las adecuadas (p. 36).
- En ocasiones, se hace muy difícil el trabajo con minorías comunitarias (p. 36).

3.3 La Música en Educación Primaria

Tal y como afirma i Monmay (2017), la música es una manifestación consustancial de la naturaleza humana que se produce en todo tipo de organizaciones sociales y culturales. Es un lenguaje y medio de comunicación que facilita la socialización de los individuos y les implica en el uso de un sistema expresivo que no encuentra paralelismo en otros sistemas simbólicos. Y, además, todo ser humano posee unas aptitudes musicales que le permiten participar activamente, de un modo u otro, en el hecho musical.

La música tiene un papel muy importante en los aprendizajes escolares y en la educación global de las personas. Es integradora de las facultades humanas ya que, además de potenciar muchos de nuestros sentidos, estimula la inteligencia, la memoria, la creatividad y la comunicación. La música siempre ha tenido un papel muy importante dentro de las actividades del ser humano desde tiempos inmemoriales, aunque ha perdido su relevancia y la categoría incluso como asignatura (Velecela-Espinoza, 2020).

La educación musical es un lenguaje que le permite al ser humano comunicarse y expresarse en todas sus dimensiones, desarrollando su espíritu, su mente y su cuerpo, con la finalidad de lograr una educación integral y armónica (Quesada, 2011). Además, estimula al alumnado como personas creativas, capaces de expresar vivencias, sentimientos y emociones, favoreciendo la autoestima y la autoimagen. Utiliza lenguajes que facilitan la comunicación con los estudiantes mismos, con los demás y con los objetos que los rodean.

Varias corrientes pedagógicas, surgidas en el siglo XX de la mano de músicos y pedagogos como Kodály, Orff, Willems o Dalcroze, entre otros, aportaron nuevas metodologías y concepciones de la educación musical, basadas en el desarrollo de capacidades musicales y aptitudes del niño. La educación musical adquirió una nueva dimensión consiguiendo que la enseñanza de la música en la escuela adquiriera su más alto sentido formativo alcanzando una amplia dimensión en el marco de la educación integral (Díaz, 2005).

Concretamente, en Educación Primaria se busca favorecer la elaboración de juicios personales creativos, basados en un adecuado equilibrio del conocimiento y de la afectividad, características que se interrelacionan con la labor de la educación musical, ya que ésta pretende ofrecer estrategias individuales y colectivas que benefician las relaciones interpersonales e intrapersonales, que favorecen el desarrollo de valores y actitudes entre los estudiantes (Quesada, 2011).

3.4 La Música y Competencias Clave en Educación Primaria

Tal y como hemos visto en el punto anterior, diversos músicos pedagogos, como Orff, Willems, Dalcroze o Kodály aportaron pedagogías musicales basadas en el desarrollo de aptitudes y capacidades musicales del niño. De la misma manera, Matos (2011) afirma que la educación musical contribuye al desarrollo de las competencias, al ser un elemento indisoluble de la cultura, además de un medio para comprender el mundo, la diversidad, la capacidad creativa, la expresión de ideas y sentimientos y la comunicación entre las personas, con la capacidad emotiva que esta implica.

La importancia de la música en Educación Primaria y su aportación a la adquisición de las competencias clave, viene determinado por la contribución que hace la música para la adquisición de cada una de ellas. En el Decreto 38/2022, de 29 de septiembre por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León se detalla la contribución del área de Música al desarrollo de las competencias clave:

1. Competencia en comunicación lingüística: la música contribuye a la adquisición de esta competencia ayudando al alumnado a comprender, interpretar y valorar diferentes tipos de mensajes, además de la adquisición y uso de un vocabulario específico en diferentes contextos que ayudan a exponer opiniones, a escuchar y a dialogar con los demás.
2. Competencia plurilingüe: al igual que en la competencia en comunicación lingüística, aporta en la adquisición de la competencia plurilingüe, al trabajar con materiales, ya sean canciones u obras musicales, de diferentes culturas con una lengua distinta a la propia.
3. Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería: el ritmo, la métrica, el movimiento y las estructuras musicales contienen todos los principios del lenguaje matemático. Existen paralelismos entre las cualidades del sonido o la composición musical, la creación de coreografías y obras dramáticas con la ingeniería, las ciencias y la física. La creación artística conlleva la exploración, observación y manipulación de lo que encontramos en el entorno. Teniendo presente el entorno descubriremos las agresiones que deterioran la calidad de vida, como la contaminación sonora, tomando conciencia de la importancia de contribuir a preservar un entorno físico agradable y saludable.
4. Competencia digital: la contribución de la música a la adquisición de esta competencia está relacionada con el uso de las TIC para crear y escuchar música, crear y visualizar

obras de teatro, grabar y reproducir audio y vídeo, analizar los mensajes que se transmiten a través de los medios y de nuestros propios mensajes, o realizando búsquedas guiadas en internet. Además, usando estrategias para el tratamiento digital de la información cumpliendo con los principios de privacidad y propiedad intelectual.

5. Competencia personal, social y de aprender a aprender: gran parte de las actividades que se realizan en música, como el canto, la interpretación o la danza, exigen coordinación, cooperación, autorregulación, conocimiento del estudiante sobre su propio proceso aprendizaje y motivación y confianza para colaborar con seguridad de uno mismo. Además, es importante aceptar y practicar las normas sociales mostrando tolerancia y empatía.

Del mismo modo, favorece el trabajo de forma autónoma para ayudar al alumnado a tomar conciencia de algunas estrategias que se ponen en marcha en el aprendizaje musical como la concentración, la coordinación, la escucha, la resolución de problemas, entre otras.

6. Competencia ciudadana: desarrollando interpretaciones grupales que favorezcan la cooperación, la asunción de responsabilidades y el respeto a las normas e instrucciones buscando el acuerdo y el consenso. Además, el estudio de expresiones culturales y representaciones artísticas, como por ejemplo el folclore, permite actuar como ciudadanos responsables y cívicos que muestran respeto por otras culturas y que eliminan estereotipos y prejuicios.
7. Competencia emprendedora: comparando, buscando soluciones y adquiriendo nuevos conocimientos. Está vinculada a la capacidad creadora y de innovación que permita gestionar proyectos asumiendo y gestionando los posibles riesgos. En música el alumnado puede crear danzas, melodías, canciones, ... a partir de una planificación previa y con esfuerzo por alcanzar resultados originales. Será importante el trabajo autónomo con espacio para que el alumnado tome sus propias decisiones conociendo sus propias capacidades y habilidades personales.
8. Competencia en conciencia y expresión culturales: esta competencia se trabaja directamente en todos los aspectos que configuran el área de música jugando con códigos artísticos y en la utilización de técnicas y recursos propios para la comprensión del mundo que les rodea, ampliando sus posibilidades de expresión y comunicación con los demás.

Del mismo modo, la música puede usarse como un recurso neuro educativo eficaz para entrenar el cerebro de forma holística y mejorar la interconexión neuronal, lo cual beneficia a la formación integral de las personas, así como a su bienestar tanto personal como social Requena, Carnicer y Calafell, 2021).

5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

5.1 Introducción

A continuación, se expone el planteamiento de la situación de aprendizaje que se ha llevado a cabo en un aula unitaria perteneciente a un colegio rural agrupado (CRA) de carácter público en la Comunidad de Castilla y León, concretamente en la provincia de Segovia.

Esta situación de aprendizaje está sustentada en la legislación vigente, en el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria y, el Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León.

Bajo el título de “Gotas de Colores” está dirigida a alumnos de 4º, 5º y 6º curso de Educación Primaria pertenecientes a un aula unitaria, con el objetivo de adquisición de un desarrollo competencial en el alumnado. El título “Gotas de Colores” hace referencia al libro de Asha Miró y Philip Stanton desde el que parte esta situación de aprendizaje que se enmarca en el trabajo del Objetivo de Desarrollo Sostenible número 6 que se está trabajando en el CRA. Se trata de que, a través de la percepción y de la expresión musical y, a partir de la selección de unos criterios de evaluación asociados a dichas competencias, el alumnado aplique aprendizajes a la elaboración de productos evaluables a partir del aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje cooperativo.

Concretamente realizaremos un viaje por el mundo para recolectar gotas de agua para conseguir que no se sequen los ríos de nuestro entorno. En este viaje conoceremos la música de otras culturas a través del canto, el movimiento y la interpretación instrumental. Realizaremos actividades que se plantean para favorecer la imaginación, la percepción, la expresión, el trabajo en grupo y la autonomía personal.

Esta situación de aprendizaje se ha llevado a cabo durante el primer trimestre del curso académico 2023/2024. A través de su implementación se realizan conexiones interdisciplinarias con las materias de Lengua Castellana y Lengua Inglesa, Matemáticas y Ciencias Sociales. La conexión con la Lengua Castellana se materializa en el momento que debemos comunicarnos a través de la música, también utilizando vocabulario musical específico y vocabulario común para producir mensajes como para aplicar destrezas que potencien la escucha, la comprensión y la finalidad estética del discurso musical. La conexión con Lengua Inglesa se da con el trabajo de canciones y obras musicales con letras diferentes a las de la propia cultura. La conexión con las Matemáticas es evidente en cuanto a abordar temas de métrica musical y el ritmo. Por último, la conexión con las Ciencias Sociales se realiza al trabajar mapas, tanto físicos como políticos en una actividad que exige cooperación y coordinación.

El diseño de esta situación de aprendizaje está en línea con algunos de los desafíos a los que deberán enfrentarse los alumnos como ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI, y que forman parte de los principios y objetivos de la actual LOMLOE para la etapa de Educación Primaria referente a los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Se promueve el pensamiento crítico y la conciencia colectiva hacia el respeto al medio ambiente pretendiendo formar ciudadanos comprometidos con la sostenibilidad. En esta situación de aprendizaje el principal desafío es el consumo responsable de agua y el respeto al medio ambiente tomando conciencia de la destrucción que viene sufriendo nuestro planeta y la comprensión de las causas que lo provocan.

5.2 Características del centro

Se ha llevado a la práctica en un centro público de la Comunidad de Castilla y León, concretamente en el colegio de Vegas de Matute perteneciente al CRA El Encinar que agrupa otros nueve colegios de la provincia de Segovia.

Es un centro que atiende a 13 alumnos que pertenecen al segundo ciclo de Educación infantil (2 alumnos) y a la etapa de Educación Primaria (11 alumnos). Cuenta con un total de dos maestras y cuatro maestros especialistas. Todo el alumnado trabaja en la misma aula y cuentan con 4 alumnos de 4º curso, 4 alumnos de 5º curso y 3 de 6º curso de Educación Primaria.

Está ubicado en una zona rural a unos 30 km de la capital, Segovia. El colegio cuenta con dos líneas de autobuses con regularidad baja que une la población con centros urbanos en unos 40 minutos. El pueblo cuenta con una oferta musical y cultural relativamente baja en la que se

realizan conciertos y actividades culturales de manera ocasional en fiestas y fechas señaladas (conciertos agrupaciones corales, teatro, jornadas educativas, charlas, conciertos banda de música y orquesta, etc.). Existe la posibilidad de cursar enseñanzas musicales desplazándose al pueblo de El Espinar. Cuenta con una oferta más amplia en la ciudad de Segovia, donde se permite el desarrollo de una serie de actividades didácticas, complementarias y extraescolares con la presencia de varias escuelas de música, Conservatorio Profesional de Música y una amplia oferta cultural y musical en diferentes teatros y aulas de la ciudad.

5.3 Características del aula

La situación de aprendizaje se ha realizado en una de las dos aulas del colegio, que es la misma que se utiliza para realizar los desdoblés con los maestros especialistas. Es un aula relativamente grande que cuenta con 11 pupitres, 4 ordenadores y una pantalla digital interactiva. También cuenta con armarios donde se almacena el material de pequeña percusión y el instrumental que se utiliza para la clase de música. Normalmente se colocan las mesas en forma de U dejando un espacio entre medias para realizar movimiento y expresión.

Figura 1

Distribución del espacio en el aula



Nota. Elaboración propia

5.4 Características de los alumnos

El grupo está formado por alumnado de 4º, 5º y 6º de Educación Primaria y cuenta con un total de 11 niños de los cuales 5 son chicas y 6 chicos.

Según Piaget (1981) entre los siete y los doce años, el niño se encuentra en la etapa de operaciones concretas que se caracteriza por:

En relación con su desarrollo cognitivo se establecen esquemas de pensamiento más complejos y elaborados, puede emplear la lógica sobre lo que ha experimentado y manipulado de una manera simbólica. Piensa hacia delante y hacia atrás. Al final de este periodo, se empieza a tener conciencia del propio pensamiento y a iniciar la noción de conservación.

A nivel afectivo aumentan el control de los sentimientos y las emociones y necesitan de los referentes más importantes.

A nivel psicomotriz controlan los componentes motrices básicos, reafirman el esquema corporal, controlan la estructura espacial, el tiempo y el ritmo, maduran la psicomotricidad gruesa y fina y consolidan la madurez lecto-escritora.

En cuanto al desarrollo de la personalidad fortalecen el concepto que tienen de sí mismos, su autoestima y su capacidad, definen el carácter, se adaptan a la escuela y fortalecen su personalidad.

Socialmente muestran interés por las particularidades de los demás y las relaciones, expresan un pensamiento y una conducta moral variable, afianzan y aumentan su socialización relacionándose con los demás, respetando las reglas, dialogando, escuchando y cooperando. Además, comienzan a ser algo autónomos a partir del juego. Pasan del egoísmo al conocimiento, aceptación y relación con los demás.

5.4.1 *Alumnos con necesidades educativas especiales*

El aula cuenta con una alumna con necesidad específica de apoyo educativo por una discapacidad motórica, aunque no es algo que afecte al desarrollo de las actividades propuestas.

5.5 Diseño de la situación de aprendizaje “GOTAS DE COLORES”

El planteamiento de este proyecto parte del trabajo de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (a partir de ahora ODS) planteados por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 2015 y de la importancia que tiene para el cuidado y la supervivencia de nuestro planeta. Desde el aula de música realizamos un trabajo interdisciplinar para concienciar al alumnado de la importancia de dichos temas para el futuro con el ODS número 6, que pretende lograr un acceso universal y equitativo al agua potable y a servicios de saneamiento e higiene adecuados, así como mejorar la calidad del agua a nivel global.

Esta propuesta está incluida en un proyecto mayor denominado “VIAJAMOS” en el que se recorre el mundo y se trabaja en todas las áreas. Concretamente, en el área de música, realizaremos una adaptación del cuento “Gotas de colores” de Asha Miró y Philip Stanton para recorrer distintos países en los que conoceremos sus músicas, sus bailes y parte de su cultura.

Desde el área de música tratamos de ir más allá de la mera transmisión de conocimientos y nos centramos en el desarrollo de habilidades prácticas y actitudes que permitan al alumnado participar activamente en la música para relacionarse con ella de manera significativa a través de conocimientos aplicados. Esta situación de aprendizaje posibilita la exploración de géneros y estilos musicales, el desarrollo de habilidades musicales, el uso de la tecnología, el desarrollo de la creatividad musical, el trabajo cooperativo y el fomento del pensamiento crítico, además de la integración de aspectos culturales y sociales para ampliar la comprensión del impacto de la música en diferentes contextos y comunidades, en este caso en Irlanda.

Esta propuesta se centra en el trabajo previo de una determinada obra a través de distintas actividades para ser finalmente interpretada.

5.6 Competencias clave

Según el anexo I.A del Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León, la finalidad más importante de todo el sistema educativo es lograr que los jóvenes alcancen su máximo desarrollo integral, en un contexto de igualdad de oportunidades, adquiriendo las competencias que les permitan desenvolverse con garantías en la sociedad global de las próximas décadas.

- **Competencia en Comunicación Lingüística (CCL).** Se ayudará al alumnado a comprender, interpretar y valorar diferentes mensajes a la vez que utilizaremos un vocabulario específico escuchando a los demás y dialogando, tratando de fomentar la comprensión y la participación comunicativa.
- **Competencia Plurilingüe (CP).** Trabajaremos, a través de la canción, respiración, dicción o articulación en lengua inglesa acercándonos a músicas de otras culturas.
- **Competencia Matemática y Competencia en Ciencia, Tecnología e Ingeniería (STEM).** El movimiento, el ritmo y las estructuras musicales contienen todos los principios del lenguaje matemático. La comprensión de las cualidades del sonido se relaciona con las ciencias y la física. La creación artística conlleva la exploración, observación y manipulación de lo que encontramos en nuestro entorno.
- **Competencia Ciudadana (CC).** Orientaremos hacia una interpretación grupal que favorecerá la cooperación, la asunción de responsabilidades y el seguimiento de normas e instrucciones. Además, el estudio del folklore permite actuar como ciudadanos responsables y cívicos mostrando respeto por otras culturas.
- **Competencia Digital (CD).** Usaremos las TIC para escuchar música y buscar información de una manera crítica y responsable, atendiendo a principios de privacidad y propiedad intelectual, que permiten fomentar una alfabetización informacional en el alumnado.
- **Competencia Personal, Social y de Aprender a Aprender (CPSAA).** Trataremos de observar, analizar y reflexionar sobre el trabajo realizado para utilizar esos conocimientos en situaciones diferentes. Además, en una interpretación grupal se trabaja el autoconcepto, el esfuerzo, el reconocimiento de las emociones propias y las de los demás, así como el autoconocimiento de uno mismo.
- **Competencia Emprendedora (CE).** Trabajaremos la adquisición de nuevos conocimientos y buscaremos soluciones para posibles problemas que nos vayan surgiendo a través del esfuerzo y la planificación.
- **Competencia en Conciencia y Expresión Culturales (CCEC).** Trabajaremos con los diferentes códigos artísticos y utilizaremos técnicas y recursos propios, iniciando al alumnado en la percepción y comprensión del mundo que les rodea para ampliar sus posibilidades de expresión y comunicación con los demás.

Concretamente en el área de música se especifican unas Competencias Específicas a desarrollar durante la etapa y que toman referencia de los descriptores operativos de las Competencias Clave. En el área de música se establecen cinco competencias específicas del área:

- 1. Descubrir propuestas musicales, de lenguaje corporal, escénico y/o performativo de diferentes géneros, estilos, estéticas, épocas y culturas, a través de la recepción activa, la interpretación y el análisis de las mismas, para desarrollar la curiosidad, el placer y la apertura hacia el descubrimiento de lo nuevo y el respeto por la diversidad.**
2. Investigar sobre manifestaciones musicales, de lenguaje corporal, escénico y/o performativo, y sus contextos, empleando diversos canales, medios y técnicas, para desarrollar interés y aprecio por las mismas, disfrutar de ellas, entender su valor y empezar a desarrollar una sensibilidad artística propia.
3. Expresar y comunicar de manera creativa ideas, sentimientos y emociones a través de diferentes lenguajes, técnicas, instrumentos, medios y soportes, experimentando con las posibilidades del sonido, cuerpo y los medios digitales, desarrollando la autoconfianza y una visión crítica y empática de las posibilidades comunicativas y expresivas, para producir e interpretar obras propias y ajenas.
- 4. Participar activamente del diseño, la elaboración y la difusión de producciones musicales, de lenguaje corporal, escénico y/o performativo, individuales o colectivas, poniendo en valor el proceso a desarrollar, asumiendo diferentes funciones en la consecución de un resultado final, respetando su propia labor y la de sus compañeros, para desarrollar la creatividad, la noción de autoría, el sentido de pertenencia, el compromiso en experiencias colaborativas y el espíritu emprendedor.**
5. Ejercitar una conciencia corporal y una propiocepción a través del uso de la voz y la práctica y estudio del movimiento, favoreciendo la atención y la escucha, buscando la corrección postural en las interpretaciones musicales, de lenguaje corporal, escénico y/o performativo y el conocimiento de las emociones y su autogestión, para desarrollar la propia personalidad y utilizar el arte como mecanismo de paz e interacción social.

5.7 Objetivos de la etapa y saberes básicos

Según el Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León se tendrán en cuenta los objetivos de etapa que están establecidos en el artículo 7 del Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria y, los objetivos, que aparecen en el artículo 17 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, además de los objetivos propios del Decreto 38/2022. En esta situación de aprendizaje se tendrán en cuenta los siguientes:

1. Descubrir propuestas artísticas de diferentes géneros, estilos, épocas y culturas, a través de la recepción activa, para desarrollar la curiosidad y el respeto por la diversidad.
2. Investigar sobre manifestaciones culturales y artísticas y sus contextos, empleando diversos canales, medios y técnicas, para disfrutar de ellas, entender su valor y empezar a desarrollar una sensibilidad artística propia.
3. Participar del diseño, la elaboración y la difusión de producciones culturales y artísticas individuales o colectivas, poniendo en valor el proceso y asumiendo diferentes funciones en la consecución de un resultado final, para desarrollar la creatividad, la noción de autoría y el sentido de pertenencia.

Además, los **SABERES BÁSICOS**, también denominados contenidos, que se han tenido en cuenta para esta situación de aprendizaje se dividen en dos bloques de los que hemos seleccionado aquellos que pondremos en práctica en nuestra situación de aprendizaje. Son los siguientes:

- A. Recepción, análisis y reflexión. Se incluyen los elementos necesarios para poner en práctica la recepción activa y el análisis de las creaciones artísticas de distintas épocas, incluidas las estrategias de búsqueda de información tanto en soportes analógicos como digitales. Además, incorpora la reflexión sobre las diferentes manifestaciones artísticas en la construcción del propio referente creativo.**

A.1 Propuestas musicales vocales e instrumentales de música interpretada y producida por creadoras y creadores británicos.

A.2 Normas de comportamiento y actitud abierta, crítica y positiva en la recepción de propuestas musicales en diferentes espacios. El silencio como fórmula de respeto y elemento y condición indispensable para el mantenimiento de la atención durante la recepción.

A.3 Los instrumentos musicales. El ukelele.

A.4 El carácter, el tempo, el compás, los géneros musicales, la forma, la textura y la armonía del tema Molly Malone.

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

B.1 Actitud activa e interés tanto por el proceso como por el producto final en producciones musicales. Evaluación y valoración de ambos.

B.2 Práctica instrumental, vocal y corporal: experimentación, exploración creativa, interpretación, improvisación y composición a partir de sus posibilidades sonoras y expresivas. La percusión corporal y posibilidades sonoras del propio cuerpo.

5.8 Metodología

La intervención educativa, a través de la situación de aprendizaje, en el área de música estará orientada a una adecuada adquisición de las competencias clave que aparecen como descriptores operativos para cada una de las áreas en el perfil de salida, teniendo en cuenta el proceso madurativo individual y garantizando la igualdad de oportunidades. El perfil de salida identifica y define, en conexión con los retos del siglo XXI, las competencias clave que se espera que los alumnos y alumnas hayan desarrollado al completar esta fase de su itinerario formativo.

En esta situación de aprendizaje el enfoque educativo está dirigido en base a la expresión y creación artística, el disfrute, el desarrollo emocional y afectivo y la sensibilidad artística

partiendo de una metodología lúdica, participativa y, sobre todo, vivencial que ponga al alumno al frente de su propio aprendizaje, que le ayude a resolver problemas, a desarrollar pensamiento crítico, a desarrollar la creatividad como mecanismos de expresión y comunicación.

Esta forma de trabajo a través de proyectos colaborativos se muestra eficaz con respecto a la motivación del alumnado, el sentido de responsabilidad, la autonomía para el aprendizaje, la integración de saberes, el fomento de las capacidades de trabajo en equipo, el acercamiento a la realidad profesional y la capacidad de evaluar los propios logros. Además, supone un modelo que los propios maestros o educadores sociales pueden implementar con su alumnado en el futuro (Peñalba y García, 2020).

Se partirá de metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en pensamiento, aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje cooperativo y aprendizaje por descubrimiento donde el alumno es protagonista de su propio aprendizaje para que de esta manera construya su propio aprendizaje con autonomía, emprendimiento y creatividad desde sus propias experiencias, y, generando significatividad a través de conexiones con estructuras cognitivas previas que se relacionan con la nueva información para generar nuevas estructuras de conocimiento a partir de lo que el alumno ya sabe (Ausubel, 1983). Se partirá de temas que puedan interesar al alumnado para potenciar el descubrimiento, la observación, la indagación y la experimentación del mundo que le rodea desde un tratamiento lúdico. Se favorecerá la socialización y cooperación en actividades conjuntas potenciando la motivación y la significatividad. Se trabajará de manera global estableciendo vinculaciones con otras áreas. Finalmente, en todo este proceso, el maestro ejercerá de guía en todo momento apoyando, orientando y dando herramientas y estrategias que hagan más autónomo al alumnado.

En el Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León se determinan los principios pedagógicos que identifican el conjunto de normas que deben orientar la vida de un centro educativo para articular la respuesta más adecuada posible al alumnado de educación primaria.

Además, y según el Decreto 38/2022, del 29 de septiembre, en su punto número 2 nos indica:

2. En todo caso, las medidas organizativas, metodológicas y curriculares que se adopten se regirán por los tres principios en torno a los que se construye la teoría y la práctica del Diseño Universal para el Aprendizaje:

- a) Proporcionar múltiples formas de implicación, al objeto de incentivar y motivar al alumnado en su proceso de aprendizaje.
- b) Proporcionar múltiples formas de representación de la información y del contenido, al objeto de aportar al alumnado un espectro de opciones de acceso real al aprendizaje lo más amplio y variado posible.
- c) Proporcionar múltiples formas de acción y expresión, al objeto de permitir al alumnado interactuar con la información, así como demostrar el aprendizaje realizado, de acuerdo siempre a sus preferencias o capacidades.

En esta situación de aprendizaje se tendrán en cuenta los siguientes principios pedagógicos:

5.8.1 Metodología de la situación de aprendizaje

Según las orientaciones metodológicas que aparecen en el área de música del Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, en esta situación de aprendizaje se utilizarán herramientas metodológicas para abordar los objetivos propuestos a través de las siguientes metodologías:

Aprendizaje basado en proyectos (ABP), utilizando como eje motor “Gotas de Colores”, mediante la elaboración de un viaje a diferentes países para conocer su cultura y su música realizando un proceso de creación por parte del alumnado que trabaja con un nivel alto de implicación y cooperación para terminar con un producto final presentado ante los demás. Según Sánchez (2013), el ABP es un conjunto de tareas basadas en la resolución de problemas a través de la implicación del alumno en procesos de investigación de manera relativamente autónoma culminada con un producto final.

Aprendizaje basado en pensamiento, mediante rutinas de pensamiento que les ayudan a tomar decisiones, argumentar, analizar, ser creativos y críticos. Para Romero y Pulido (2019) son estrategias utilizadas repetitivamente en el aula y buscan que el estudiante resuelva interrogantes que le permitan desarrollar su pensamiento y generar discusión. Con frecuencia son útiles para dar sentido a la nueva información que aprende, permitiendo ampliar el interés y comenzar el proceso de investigación.

Aprendizaje basado en problemas, mediante la exposición del problema real de la falta de agua en el mundo para promover en los estudiantes aprendizaje de conceptos y principios. Según Jiménez, Lagos y Jareño (2013) el aprendizaje basado en problemas busca que se comprenda,

por parte del alumnado, y que se profundice adecuadamente en la respuesta a los problemas propuestos para adquirir conocimientos que le permitan dar solución a dichas problemáticas.

Aprendizaje cooperativo con el trabajo en grupo como base para realizar producciones musicales con unidad de tiempo y de afinación.

Aprendizaje por descubrimiento, procurando que el conocimiento sea adquirido por el niño a través de la investigación, experimentación y el descubrimiento para asimilar contenidos a partir del entorno del niño.

5.9 Temporalización

Esta situación de aprendizaje se ha realizado en 6 sesiones que se han llevado a cabo durante el primer trimestre del curso escolar 2023/2024 entre el mes de octubre y el mes de noviembre. Concretamente se han desarrollado sesiones de 55 minutos todos los martes, desde el martes 3 de octubre hasta el martes 7 de noviembre.

Tabla 1

Temporalización de la situación de aprendizaje

OCTUBRE				NOVIEMBRE	
MARTES	MARTES	MARTES	MARTES	MARTES	MARTES
10	17	24	31	7	14
9:00-9:55	9:00-9:55	9:00-9:55	9:00-9:55	9:00-9:55	9:00-9:55
HORAS	HORAS	HORAS	HORAS	HORAS	HORAS

Nota. Elaboración propia

5.10 Recursos

Se realizarán las sesiones en el aula de referencia que cuenta con espacio suficiente para el desarrollo de la actividad y, además, es donde se encuentra el material de música. En este caso disponemos de once ukeleles y once camas para el apoyo del ukelele, cuatro afinadores, cuatro tablets, una pizarra y un altavoz.

Será necesario, como recursos personales, la presencia del maestro que dirige la clase y coordina las actividades a la vez que controla el buen ambiente y la buena dinámica de la clase.

Finalmente, como recursos materiales, se requerirán una serie de elementos específicos del aula de música y otros que podemos encontrar en un aula ordinaria de Educación Primaria. En concreto se necesita:

- Ukelele.
- Afinador.
- Cama para el ukelele.
- Guía de trastes del ukelele.
- Motivos rítmicos.
- Pizarra.
- Tablets.

5.11 Actividades

A continuación, se presenta una tabla resumen de los procesos y las actividades para esta situación de aprendizaje. Todas las sesiones las hemos empezado, durante cinco minutos, calentando previamente a modo de introducción al alumnado en la sesión, trabajando nuestro cuerpo a través de la escucha activa y las hemos finalizado con un tiempo dedicado a la relajación después de la actividad realizada, también, durante cinco minutos.

Tabla 2

Tabla resumen de los procesos y las actividades para esta situación de aprendizaje

PROCESO 1 CONOZCO	SESIÓN 1	Actividad 1. ¿Quién es Nirina? Actividad 2. ¿Te atreves?
	SESIÓN 2	Actividad 1. ¿Qué tienen en común? Actividad 2. ¿Se te ocurre una idea?
PROCESO 2 EXPERIMENTO	SESIÓN 1	Actividad 1. ¿Quién es Molly Malone? Actividad 2. “Soy muy feliz cuando el uke toco así”. Actividad 3. ¿Puedes recomponerme?
	SESIÓN 2	Actividad 1. ¿Quién es Molly Malone?

		Actividad 2. ¿Cómo es el ritmo??. Actividad 3. ¿Cantamos?
	SESIÓN 3	Actividad 4. ¿Sabes tocar acordes?
PROCESO 3 DISFRUTO	SESIÓN 1	¡A DISFRUTAR!

Nota. Elaboración propia

Proceso 1. Conozco

En esta primera parte del proceso de aprendizaje hemos trasladado al alumnado a un entorno desconocido en el que hemos trabajado sobre sus músicas. Hemos viajado a Irlanda y hemos conocido a músicos de diferentes estilos y épocas nacidos en las Islas Británicas brindando especial atención a la música celta.

SESIÓN 1

S1. Actividad 1. ¿Quién es Nirina?

Primeramente, hemos leído el cuento “Gotas de colores” de Asha Miró y Philip Stanton. Una vez finalizado hemos dado un tiempo de reflexión para acercar el problema del agua a nuestro entorno próximo para posteriormente realizar una lluvia de ideas.

Hemos rellenado la rutina de pensamiento “antes pensaba, ahora pienso” (ANEXO I). Cada alumno ha completado esta rutina y la hemos puesto todos en común para destacar y remarcar las palabras que más se han repetido en cada una de las rutinas de manera que hemos sacado las ideas más importantes acerca de la problemática que tratamos.

A esta actividad le hemos dedicado 25 minutos.

S1. Actividad 2. ¿Te atreves?

Los siguientes 20 minutos hemos trabajado con 3 grupos de 3 personas y 1 grupo de 2. Hemos elegido las 4 palabras más repetidas en la actividad anterior y las hemos acoplado a diferentes motivos rítmicos que ha inventado cada grupo a partir de los siguientes patrones rítmicos (ANEXO II).

SESIÓN 2

S2. Actividad 1. ¿Qué tienen en común?

Hemos emprendido nuestro viaje. Hemos recogido nuestros pasaportes (ANEXO III) y hemos volado a un lugar desconocido para tratar de recoger agua de sus ríos o de sus mares. ¿A dónde viajamos?

Lo hemos descubierto a través de la escucha de una serie de canciones que tienen algo en común y que debemos descubrir. Las canciones que hemos escuchado son “Viva la Vida” de Coldplay, “The Lion King” de Elton John, “So lonely” de Sting, “Hey Jude” de The Beatles “Molly Malone” de James Yorkston, “Rondó” de H. Purcell (ANEXO IV). Hemos utilizado nuestras tablets con la App Shazam y hemos investigado sobre los temas que hemos escuchado.

A esta actividad le hemos dedicado 25 minutos.

S2. Actividad 2. ¿Se te ocurre una idea?

Una vez escuchadas las canciones, durante los siguientes 20 minutos, hemos puesto en común las ideas que se nos han ocurrido y hemos reflexionado sobre lo que tienen en común. Hemos utilizado esta guía para que nos ayude (ANEXO IV).

¡¡Nos dirigimos a las Islas Británicas!! Concretamente a Irlanda donde hemos conocido la música celta. Concretamente nos hemos centrado en la canción “Molly Malone”, considerada como un himno no oficial en Dublín.

Para finalizar el proceso 1 hemos realizado una rúbrica de evaluación del proceso 1 (ANEXO V).

Proceso 2. Experimento

En la segunda parte del proceso, una vez introducida la música celta hemos trabajado y experimentado con los instrumentos las distintas posibilidades que nos ofrecen para poder expresarnos.

SESIÓN 1

S1. Actividad 1. ¿Recuerdas cómo se toca el ukelele?

Hemos trabajado, durante 15 minutos, con todo el grupo clase manteniendo el ritmo y la afinación en todo momento. Asimismo, en muchos momentos de la sesión se han mantenido los grupos que se formaron en la sesión anterior para trabajar de manera cooperativa. Hemos utilizado la técnica del agrupamiento con la realización de un pequeño grupo en el que todos tocan el ukelele y un mismo tema a la vez.

Nos hemos colocado en círculo con los ukeleles apoyados en sus camas justo en el centro. A continuación, con el afinador, hemos afinado los ukeleles. Hemos recordado, a través de la infografía siguiente (ANEXO VI), la manera de proceder con el ukelele. A continuación, hemos realizado un calentamiento con la base 12 Street Rag (ANEXO VII) a través de juegos de imitación, coordinación y sincronización.

S1. Actividad 2. Soy muy feliz cuando el uke toco así.

Durante los siguientes 15 minutos, hemos tocado el tema “Soy muy feliz cuando el uke toco así” (ANEXO VIII) en el que hemos trabajado cada una de las cuerdas al aire aprendiendo la canción con el ukelele y cantándola a la vez. También, hemos trabajado la memorización de las notas a partir de esta canción y la técnica del punteo con el pulgar.

S1. Actividad 3. ¿Puedes recomponerme?

Los últimos 15 minutos de la sesión y una vez terminada la canción, hemos repartido por grupos un sobre con trozos de la partitura recortada con el reto de que la recompongan y que la puedan leer y tocar con el ukelele. La nueva partitura debe una estructura de ocho compases que han montado y tocado. Deben organizarse y ayudarse entre ellos para conseguirlo.

SESIÓN 2

S2. Actividad 1. ¿Quién es Molly Malone?

Nos situaremos definitivamente en Irlanda, concretamente en Dublín, ante la estatua de Molly Malone. Hemos buscado, por grupos, a modo de reto, información sobre Molly Malone y hemos contestado las siguientes preguntas en una tabla (ANEXO IX). Hemos puesto en común, de manera oral, con un portavoz de grupo, la información encontrada que nos ha ayudado a contextualizar el tema que vamos a trabajar durante 15 minutos

A continuación, hemos realizado la audición de la canción Molly Malone de The Dubliners (ANEXO X).

S2. Actividad 2. ¿Cómo es el ritmo?

Durante los siguientes 10 minutos nos hemos colocado en círculo y hemos realizado un trabajo rítmico del compás ternario con todo el grupo, hemos utilizado el tema que estamos trabajando: Molly Malone. Con percusión corporal hemos realizado patrones rítmicos (ANEXO XI) marcando el pulso con nuestro movimiento de pies haciendo especial mención a la parte fuerte del pulso. Con ello hemos conseguido una interiorización profunda del pulso ternario sintiendo la parte fuerte del compás, además de coordinación y sincronización de movimientos a la vez que hemos leído una serie de patrones rítmicos.

S2. Actividad 3. ¿Cantamos?

Los últimos 20 minutos, hemos aprendido la canción de Molly Malone analizando la forma interne. Hemos trabajado su estructura y la letra para una correcta comprensión e interpretación. Hemos cantado con la base del ukelele que tocará el maestro. Cantará el maestro cada una de las partes y el alumnado repetirá por partes hasta completar la canción con una de sus letras.

SESIÓN 3

S3. Actividad 1. ¿Sabes tocar acordes?

Durante toda la sesión hemos trabajado los acordes en el ukelele ubicándolos en una guía (ANEXO XII) en la que marcamos la posición del dedo y la cuerda correspondiente. Hemos practicado los acordes por separado centrándonos en la rítmica ternaria. Una vez identificados y trabajados hemos escuchado la canción para identificar dónde cambian los acordes para, a través de unas plantillas (ANEXO XII) que nos sirven de referencia, poder interpretar la partitura. Finalmente hemos unido todas las partes trabajadas y hemos interpretado la canción dos veces con nuestros instrumentos.

Para finalizar este proceso hemos evaluado el proceso de aprendizaje mediante una rúbrica (ANEXO XIII) que determinará el grado de adquisición de las competencias específicas uno y cuatro, utilizando como instrumento de evaluación la observación directa en todo el proceso.

Proceso 3. Disfruto

Por último, hemos interpretado una canción propia de la cultura irlandesa que hemos conocido: Molly Malone. Para ello, hemos integrado dicha interpretación en la exposición del viaje a las Islas Británicas que se hace desde todas las áreas.

SESIÓN 1

S1. Actividad 1. ¡A disfrutar!

Hemos calentado con el tema trabajado haciendo hincapié en el trabajo realizado en sesiones anteriores. Posteriormente, y para finalizar la situación de aprendizaje, hemos interpretado el tema Molly Malone para el público. Esta actividad ha estado integrada dentro del viaje a las Islas Británicas que se ha realizado desde cada una de las áreas.

Para finalizar este tercer proceso, último de la situación de aprendizaje, hemos realizado una evaluación mediante una diana de autoevaluación (ANEXO XIV), y, finalmente, la evaluación de la práctica docente (ANEXO XV).

5.12 Evaluación

La evaluación será global, continua y formativa, tal y como se indica en el Decreto 38/2022, de 29 de septiembre.

Los criterios de evaluación en esta situación de aprendizaje serán:

Competencia específica 1

- 1.1 Distinguir, comparar y valorar propuestas musicales, de lenguaje corporal, escénico y/o performativo de diferentes géneros, estilos, estéticas, épocas y culturas, a través de la búsqueda, la recepción activa en diferentes contextos y/o la interpretación, mostrando curiosidad, placer y apertura por el descubrimiento de lo nuevo y respeto por las mismas.
- 1.3 Utilizar el vocabulario específico del lenguaje musical, corporal, escénico y performativo, en diversos contextos de recepción, análisis, creación e interpretación planteados en el aula, expresando opiniones y valoraciones de manera fundamentada, con una actitud abierta y respetuosa hacia las manifestaciones artísticas.

Competencia específica 4

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

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

Se han utilizado, en esta situación de aprendizaje, los siguientes procedimientos de evaluación:

Estos procedimientos entendemos que son métodos a través de los cuales hemos recogido información acerca de la adquisición de competencias clave, dominio de los contenidos o logro de los criterios de evaluación. El procedimiento responde a cómo se lleva a cabo la recogida de dicha información. En esta situación de aprendizaje son los siguientes:

- **Análisis** de las producciones del alumnado: esta técnica es importante para el desarrollo de la adquisición de la competencia en relación con el producto final.
- **Observación:** según Mendinueta (2020), la observación como técnica se constituye en una oportunidad de posicionarse de manera más consciente en el proceso comprensión de cómo se implementa el currículo desde una mirada que reconozca la naturaleza sistémica y compleja tanto del currículo en tanto documento escrito como del enseñado que se despliega en el aula.
- **Autoevaluación:** autoevaluación para aprender más y mejor. Se trata de responsabilizar al alumno en su propio aprendizaje, de posibilitar que sea sujeto activo, que pueda tomar las propias decisiones y en definitiva que sea más persona en la clase. De esa manera, la motivación personal dinamiza el proceso, se aprende a aprender y se rentabilizan, no sólo el tiempo, sino todas las capacidades personales que intervienen en el aprendizaje (Fernández, 2011).

A continuación, se detallan los instrumentos de evaluación que se han utilizado:

- **Rúbricas:** herramientas de evaluación formativa principales en la evaluación de procesos competenciales de aprendizaje. Gracias a este sistema hemos podido evaluar de forma individual la consecución de objetivos con números que van del uno al tres en un caso, y, del uno al cuatro en otro caso. En las dos rúbricas los niveles de consecución van de no ha conseguido el objetivo a lo ha conseguido ampliamente.
- **Diana de autoevaluación:** cada alumno se ha evaluado de manera individual en cuanto a su actitud, compromiso y destrezas en esta situación de aprendizaje.

- **Autoevaluación de la acción docente:** hemos autoevaluado nuestro trabajo en esta situación de aprendizaje considerando posibilidades de mejora.

5.13 Resultados y discusión

A continuación, en este apartado exponemos los resultados de la aplicación e implementación de esta situación de aprendizaje además de una reflexión sobre la misma. Hemos recogido los datos que han emanado de cada sesión y valoramos el alcance de dicha situación de aprendizaje a partir de diferentes instrumentos y técnicas de evaluación señalados en puntos anteriores que nos permiten realizar una valoración final.

Teniendo en cuenta, como punto de partida, los criterios de evaluación expuestos anteriormente hemos obtenido los siguientes resultados:

En primer lugar, desgranaremos los resultados referentes a los criterios de evaluación de la competencia específica número 1.

Tomando como referencia el criterio 1.1 “Distinguir, comparar y valorar propuestas musicales de diferentes géneros y estilos a través de la recepción activa mostrando curiosidad por el descubrimiento de lo nuevo” hemos comprobado que el 100% ha conseguido el desempeño esperado según los ítems uno y tres señalados en la rúbrica de evaluación del Proceso 1 (ANEXO V) aunque no todos en el mismo grado. Un 81,81% del alumnado ha conseguido un nivel tres de desempeño frente a un 18,19 que han conseguido un nivel 2 de desempeño.

En relación con el ítem “utilizar un vocabulario específico del lenguaje musical en diversos contextos de recepción planteados en el aula expresando opiniones de manera fundamentada” se empleó otra rúbrica de evaluación (ANEXO XIII) en la que se comprobó que tan solo un 18,18% del alumnado es capaz de utilizar de manera fluida un vocabulario específico del lenguaje musical. La mayoría del alumnado se refiere a estos términos de manera aproximada y poco precisa. El porcentaje anterior hace referencia a dos alumnos del aula que cursan estudios musicales en escuelas de música.

A continuación, desgranaremos los resultados referentes a los criterios de evaluación de la competencia específica número 4.

Seguidamente tomaremos como referencia el ítem 4.1 “planificar y diseñar producciones musicales, trabajando de forma cooperativa en la consecución de un resultado poniendo en valor el proceso y respetando a la diversidad” y 4.2 “participar activamente en el proceso cooperativo de elaboración de producciones musicales utilizando elementos de diferentes lenguajes y técnicas artísticas” que están estrechamente ligados y cuyos resultados se han podido observar en la rúbrica de evaluación (ANEXO XIII) en sus puntos uno y dos. En el punto uno un 27,27% del alumnado participa constantemente en el diseño de la actuación. El resto del alumnado solo participan en ocasiones o muy poco. Se dejan llevar por las opiniones de los compañeros y les cuesta hacer el esfuerzo de aportar sus opiniones o participar en el montaje del concierto. En cuanto al punto número dos que hace referencia a la participación y la cooperación hemos de decir que el 100% del alumnado se ha implicado en la realización de la actividad ya que creemos les ha resultado motivante e interesante.

En este punto nos gustaría destacar que, en esta situación de aprendizaje, varias actividades hacen referencia a la capacidad de transformar en acciones ideas que surgían en el aula a través de improvisaciones o de mezcla de elementos rítmicos. Garrido, Rivilla y Romero (2011) hablan de la creatividad y la innovación como una actividad esencial para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, siempre a partir de una actitud y una práctica generadora de nuevo conocimiento por parte del profesor.

Por último, y haciendo referencia al ítem “compartir proyectos creativos musicales empleando diferentes estrategias comunicativas a través de diferentes medios”, en el Proceso 3 se realizó una actuación con público en la que se pudo poner en común todo lo trabajado en las sesiones anteriores y en las que posteriormente el alumnado realizó su propia autoevaluación (ANEXO XIV). Los resultados de esta autoevaluación constataron que un 81,81% del alumnado había tenido una actitud adecuada y positiva hacia la actividad realizada cantando y escuchando con interés. Un 100% del alumnado había disfrutado con la interpretación que habían realizado y estaban orgullosos del trabajo realizado, así como también del resultado final.

Se ha valorado la actitud y el clima en el aula con las rúbricas de evaluación y la autoevaluación realizadas por los propios alumnos al finalizar la actividad. Un porcentaje muy elevado, el 90,90% del alumnado ha realizado todas las tareas. Las actividades les han resultado una experiencia positiva para ellos, realizadas en un ambiente de confianza y respeto entre unos y otros, es decir, en un clima de aula positivo. En referencia a esta cuestión, Méndez (2013) afirma que la convivencia satisfactoria es una necesidad afectiva que debe ser satisfecha en el aula y

que para lograrla es necesaria la asertividad docente, para que de esta manera el alumnado tenga libertad para actuar y tomar decisiones; sin descuidar las necesidades del grupo.

Un elemento más que se ha tenido en cuenta ha sido el fomento del pensamiento crítico y responsable con el mundo en el que vivimos que se ha plasmado en la rutina de pensamiento “antes pensaba, ahora pienso” realizada durante las primeras sesiones. Se apreció una evolución en las afirmaciones que vertieron antes de conocer el tema en profundidad y las que realizaron posteriormente de forma más consciente y después de haber buscado y obtenido información al respecto. Según Cook (2008) las rutinas de pensamiento permiten introducir hábitos de pensamiento en los estudiantes para fortalecer su autonomía de pensamiento y desarrollar elementos del pensamiento crítico. Este tipo de rutinas permiten trabajar los ámbitos afectivo, cognitivo y psicomotor, lo que se traduce en un aprendizaje transversal a las diversas asignaturas y transferible a la vida cotidiana. En nuestro caso han sido efectivas para la toma de conciencia del problema del agua en el mundo y de la importancia que tiene la concienciación de cada uno de nosotros.

Otro aspecto clave en esta situación de aprendizaje ha sido la motivación del alumnado ha sido un factor clave en todo el proceso que hemos podido observar durante su realización. El alumnado, en general, tenía ganas de realizar un concierto y de aportar todas aquellas ideas que se habían trabajado o, que cada uno de ellos, necesitaba expresar. Salmon y Parra (2022), llegan a la conclusión en sus estudios que tanto de forma teórica como social se afirma que la motivación es uno de los factores más importantes dentro de la formación integral de cada estudiante y de la sociedad en general. Lograr una actitud emocional positiva fortalece la práctica educativa dando lugar a un conocimiento más profundo y haciendo que los estudiantes logren objetivos de aprendizaje.

Respecto a la autoevaluación de la práctica docente realizada con una rúbrica de autoevaluación (ANEXO XV) hemos constatado que hemos logrado una conexión entre la situación de aprendizaje con el proyecto, adaptándonos a las necesidades del contexto. Se ha generado en el aula un ambiente de cooperación y aprendizaje que ha posibilitado adecuar las actividades al logro de las competencias específicas. Además, cada actividad se ha realizado con una temporalización adecuada posibilitando, en gran medida, la individualización de la enseñanza. Las actividades propuestas han sido significativas y estimulantes para el alumnado.

Las sesiones planteadas, a través de un trabajo para desarrollar las competencias clave, han permitido, tal y como afirma Salvador (2007) proporcionar una mirada original y muy sugerente

para abordar aspectos tan complejos como la identificación, selección, caracterización y organización de los aprendizajes escolares.

2 CONCLUSIONES

Para concluir este Trabajo Final de Grado, extraeremos conclusiones a partir de los objetivos planteados al inicio de este documento. A partir de cada uno de los objetivos específicos trataremos de dar respuesta a la consecución del objetivo principal.

En este trabajo se ha realizado una revisión bibliográfica científica relacionada con el marco competencial en Educación Musical, concretamente en el apartado número 4 (Fundamentación Teórica), tal y como nos habíamos propuesto en nuestro objetivo específico número uno: *analizar y conocer el marco competencial en Educación Musical a través de investigaciones científicas*. Por lo tanto, se ha alcanzado este objetivo, a través de las investigaciones revisadas, se ha identificado y definido las competencias clave y, más concretamente, en el ámbito musical. Esto ha proporcionado una sólida base para el desarrollo de la propuesta de intervención.

Respecto al segundo objetivo específico: *diseñar, analizar y poner en práctica una situación de aprendizaje competencial con la música como vehículo conductor y vinculada al desarrollo competencial en un aula unitaria de Educación Primaria*, consideramos que también se ha conseguido al haber realizado una situación de aprendizaje competencial con la música como vehículo conductor y vehículo efectivo para el desarrollo de habilidades cognitivas, emocionales y sociales. Los resultados de la implementación reflejaron un impacto positivo en el desarrollo integral de los estudiantes a partir de la motivación y el compromiso. La música no solo se percibió como un medio para el desarrollo académico, sino también como un catalizador para el crecimiento personal y social de los estudiantes. Se observaron mejoras en la autoestima, la confianza y la capacidad de trabajar en equipo.

Sobre el tercer y último objetivo específico: *emplear la música como vehículo conductor y elemento de unión en la adquisición de competencias y habilidades*, consideramos que la música contribuye al desarrollo integral de los estudiantes. No desarrollaron únicamente habilidades musicales, también desarrollaron competencias cognitivas, emocionales y sociales, además de fomentar la cooperación, la estimulación de la creatividad y el pensamiento crítico.

Para finalizar, la consecución de los objetivos específicos mencionados anteriormente nos lleva a la consecución del objetivo principal planteado en el punto 2 de este documento: *potenciar y desarrollar la adquisición de competencias clave a través de la educación musical en alumnado de 4º, 5º y 6º de Educación Primaria agrupados en un aula unitaria*. Durante el transcurso de este Trabajo Final de Grado hemos comprobado la viabilidad de la enseñanza competencial en un aula unitaria de Educación Primaria, así como la capacidad que tiene la música para ayudar al alumnado a descubrir

Aunando los objetivos específicos anteriores, podemos concluir que hemos cumplido con nuestro objetivo principal, *potenciar y desarrollar la adquisición de competencias clave a través de la educación musical en alumnado de 4º, 5º y 6º de Educación Primaria agrupados en un aula unitaria*. La enseñanza competencial en un aula de Educación Primaria, concretamente en un aula unitaria, es una herramienta muy potente que contribuye al desarrollo integral de los estudiantes. También la música tiene un potencial enorme para el desarrollo cognitivo, el desarrollo emocional, el desarrollo motor y el fomento de habilidades sociales. Se ha llevado a la práctica una situación de aprendizaje que combina la enseñanza competencial a través de la música de la que hemos concluido con unos resultados positivos.

6.1 Limitaciones

Algunas de las limitaciones que hemos detectado durante la realización de este trabajo se exponen a continuación.

La adaptación al contexto del aula ha sido un factor importante para tener en cuenta en cuanto a la adaptación de la situación de aprendizaje. En el colegio estaban trabajando en un proyecto interdisciplinar en el que el agua y, en concreto el Objetivo de Desarrollo Sostenible número seis debía trabajarse desde cualquiera de las áreas. También estaban inmersos en el proyecto “Viajamos” que consistía en viajar a distintas partes del mundo para conocer sus culturas, su geografía, sus costumbres, etc. Por lo tanto, la elección de la temática era bastante limitada.

Igualmente, además de la temática elegida, en el aula de música del colegio se trabaja con el ukelele como instrumento principal donde el alumnado aprende melodía y armonía a través de él. Condicionaba la situación de aprendizaje el tener que implementar actividades utilizando el ukelele y teniendo que trabajar aspectos técnicos como la afinación, el rasgueo o la adaptación

de canciones para adecuar los acordes a posiciones que el alumnado pudiera realizar. Esta ha sido otro de las limitaciones en cuando a la utilización de un material concreto.

Finalmente, un último factor que ha influido en la planificación y desarrollo de la situación de aprendizaje ha sido en cuanto al tiempo, ya que se ha realizado de manera conjunta con la programación de aula de la tutora del colegio y se han concentrado las sesiones para poder desarrollarla.

6.2 Propuestas de futuro

A continuación, se muestran diferentes ideas que podrían enriquecer o mejorar esta situación de aprendizaje.

La ampliación y la variedad de géneros musicales sería un elemento importante a tener en cuenta para trabajar, desde distintas músicas, el desarrollo competencial del alumnado. Seguir viajando a través del libro “Gotas de Colores” a diferentes partes del mundo brindaría la oportunidad de trabajar con materiales distintos y muy atractivos. Incluso el viaje a diferentes partes de nuestro país brindaría la posibilidad, también, de acercarnos al folklore nacional.

Asimismo, sería interesante, documentar el viaje musical mediante grabaciones de audio y vídeo para posteriormente realizar un diario musical que sirva para capturar reflexiones y experiencias. También creando una lista de reproducción colaborativa donde se viera reflejado la diversidad musical del lugar visitado.

Trabajar la creatividad a partir de las experiencias trabajadas en cada una de las áreas desafiando a los estudiantes a crear o componer canciones originales que pudieran reflejar aspectos del paisaje o de las emociones que les han transmitido esos lugares.

Otro aspecto que podría enriquecer esta situación de aprendizaje sería la inclusión de la danza y el movimiento en cada una de las interpretaciones seleccionadas.

Finalmente, esta situación de aprendizaje podría involucrar a los estudiantes a la realización de actividades en eventos comunitarios compartiendo escenario con músicos de determinadas culturas. Además, se deben tener en cuenta los puntos fuertes y débiles de cada una de las actividades (ANEXO XVI), para mejorar la práctica docente.

3 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arróniz, C. (2015). Origen y evolución de las competencias en educación. *EFDeportes Revista Digital*, 19(202). 1.
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, 1(1-10), 1-10.
- Barra Cuevas, J., Cáceres Escobar, K., & Rivas Pinto, E. (2017). *Necesidades y desafíos del trabajo docente en escuelas rurales con aulas multigrado* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Concepción]
- Block, D., Ramírez, M., & Reséndiz, L. (2015). Las ayudas personalizadas como recurso de enseñanza de las matemáticas en un aula multigrado: un estudio de caso. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(66), 711-735.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5296849.pdf>
- Boix, R. (2011). ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de profesorado*, 15(2), 13-23.
<https://doaj.org/article/ddf1d2d1c29149dc85293652a3afc6e5>
- Casaña, L. E. S. (2011). Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural.
<https://doaj.org/article/559f16617ed64f49902089b681bf25d5>
- Cook, F. G. (2018). Veo, pienso y me pregunto. El uso de rutinas de pensamiento para promover el pensamiento crítico en las clases de historia a nivel escolar. *Praxis pedagógica*, 18(22), 65-84. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.18.22.2018.65-84>
- Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León.
- Delors, J., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., ... & Nanzhao, Z. (1997). *La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno*. UNESCO.
- Díaz Gómez, B. M. (2005). La educación musical en la escuela y el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19, 23-37.

- Gálvez, I. E. (2011). Las competencias clave como elemento central del currículo de la enseñanza obligatoria: un repaso a las experiencias europeas. *Revista Española de Educación Comparada*, (17), 239-264.
- EL CONSEJO, D. L. U. E. (2018). Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (Texto pertinente a efectos del EEE). D. Of. Unión Eur, (2), 1-13.
- Fernández, S. (2011). La autoevaluación como estrategia de aprendizaje. marcoELE. *Revista de didáctica español lengua extranjera*, (13), 1-15. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5860588>
- Fontelles Rodríguez, V. L. (2019). Metodologías Musicales. Siglos XX y XXI. 'REV-2018. Metodologies Musicals. Segles XX i XXI'.
- Fort, J. T., & Plaza, I. M. (2018). Reflexiones sobre la escuela rural. un modelo educativo de éxito. *Tendencias pedagógicas*, 32, 161-176. <https://doi.org/10.15366/tp2018.32.012>
- Garrido, M. C. D., Rivilla, A. M., & Romero, C. S. (2011). La Innovación en el aula: referente para el diseño y desarrollo curricular. *Perspectiva educacional, formación de profesores*, 50(1), 61-86. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.50-iss.1-art.15>
- Giráldez, A. (2007). Contribuciones de la educación musical a la adquisición de las competencias básicas. *Eufonía: Didáctica de la música*, 41, 49-57. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2321632>
- Gómez, U. R., Rico, M. P. H., Hernández, D. R., & Javier, L. (2006). La música de Mozart en el periodo prenatal. *Ginecología y Obstetricia de México*, 74(08), 424-428. <https://www.medigraphic.com/pdfs/ginobsmex/gom-2006/gom068e.pdf>
- Gutiérrez Cordero, R., Cremades Begines, A., & Perea Díaz, B. (2011). La interdisciplinariedad de la música en la etapa de educación primaria. *Espacio y Tiempo, Revista de Ciencias Humanas*, 25, 151-161.
- Ibáñez, M. L. A., & Esteban, J. L. C. (2014). ¿Hacia dónde camina la escuela rural? In *Forum Aragón: revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa* (No. 11, pp. 17-20). Forum Europe de Administraciones de Educación-Aragón.

- i Monmany, M. V. (2017). Acerca de la educación musical. *Revista electrónica de LEEME*, (13), 18-42. <https://doi.org/10.7203/leeme.13.9748>
- i Tomàs, R. B. (2016). Factores de rendimiento a l'escuela rural catalana: características contextuales. *Revista Catalana de Pedagogia*, 10, 59-74. <https://doi.org/10.2436/rcp.v10i0.142222>
- Jiménez, A. B. (2007). Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. Evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado. <https://doaj.org/article/fdd998ba431a46a5b5b09d250dba86c4>
- Jiménez, A. B. (2010). Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado. *Revista De Educación*, 352, 353-378. <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/11162/79382/1/00820103009658.pdf>
- Jiménez, A. B. (2013). El espacio y el tiempo en la escuela rural: algunas consideraciones sobre la didáctica multigrado. *Investigación en la escuela*, 79, 31-41. <https://doi.org/10.12795/ie.2013.i79.03>
- Jiménez, J. J., Rodríguez, M. G. L., & Jareño, F. (2013). El aprendizaje basado en problemas como instrumento potenciador de las competencias transversales. *e-pública: revista electrónica sobre la enseñanza de la economía pública*, 13, 44-68. <https://www.uclm.es/profesorado/fjareno/DOCS/133JIMENEZVF-1.pdf>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Lucas, D. B. (2013). Despoblación, desarraigo y escuela rural, condenados a encontrarse. *Encrucijadas: Revista crítica de Ciencias Sociales*, (6), 56-69. <https://gredos.usal.es/handle/10366/123226>
- Mastache, A. (2007). *Formar personas competentes*. Noveduc Libros.
- Matos, S. L. (2011). ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN MUSICAL. APROXIMACIÓN AL DESARROLLO DE LA RESPONSABILIDAD Y LA AUTONOMÍA EN LA EDUCACIÓN GENERAL. Recuperado de <http://www.cite2011.com/Comunicaciones/A>.

- Méndez, M. (2013). *Clima del aula y rendimiento escolar*. [Tesis doctoral, Universidad Rafael Landívar].
- Mendinueta, N. R. (2020). La observación: Técnica para la Evaluación Curricular. *INVESTIGACIÓN EVALUATIVA CURRICULAR*, 120-153.
- Mendoza, G. V., Martínez, P. Á., Castañeda, L., Ramón, H. M., Bibliowch, L., Vanegas, A., Jiménez, O. L. G., Remolina, L. Á. G., & Rotta, E. (2014). Música, cuerpo y lenguaje. aproximaciones desde la vivencia, la experiencia y las teorías pedagógico-musicales del siglo XX. *Pensamiento Palabra y Obra*, 1(12), 91-105. <https://doi.org/10.17227/2011804x.12ppo91.105>
- Meneses, M., & Rubén, L. (2012). La importancia e influencia intrínseca de la educación musical en los alumnos del colegio americano. <http://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/3814/1/UPS-QT03354.pdf>
- Monreal, I. M. (2011). La educación musical en la escuela rural: revisión bibliográfica. *Eufonía: Didáctica de la música*, 53, 59-65. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3703685>
- Morgado, E. M. M., Peñalvo, F. J. G., Ortuño, R. A. C., & Hidalgo, C. (2013). Desarrollo de competencias a través de objetos de aprendizaje. <https://doaj.org/article/dc48f84f72854cf69a4783542317cd8c>
- OCDE (2003). *Definición y selección de competencias (DeSeCo)*.
- Olivares, P. A. (2007). La escuela rural y sus condiciones: ¿tiene implicaciones en la formación del profesorado? *Aula Abierta*, 35(1), 83-90. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2780967.pdf>
- Olivares, P. A. (2020). La escuela ubicada en territorios rurales: una escuela diferente, un reto pedagógico. *AULA: Revista de Pedagogía*, 26(0), 41. <https://doi.org/10.14201/aula2020264152>
- Olivos, T. M. (2010). Competencias en educación. una mirada crítica. *Revista mexicana de investigación educativa*, 15(44), 289-297. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5404552.pdf>

- Oriola, S., & Gustems, J. (2015). Educación emocional y educación musical. *Eufonía: Didáctica de la música*, 64, 1-5.
- Peñalba, A., & García, Y. B. (2020). Pedagogías creativas y trabajo por proyectos en la formación musical en los Grados de Educación. El caso de la Facultad de Palencia. *Didacticae: Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, (7), 57-73.
- Piaget, J. (1981). La teoría de Piaget. *Infancia y aprendizaje*, 4(sup2), 13-54. <https://doi.org/10.1080/02103702.1981.10821902>
- Portillo-Torres, M. C. (2017). Educación por habilidades: Perspectivas y retos para el sistema educativo. *Revista Educación*, 41(2), 1-22. <https://doi.org/10.15517/revedu.v41i2.21719>
- Quesada, C. A. (2011). La expresión corporal y la transversalidad como un eje metodológico construido a partir de la expresión artística. *Revista Educación*, 28(1), 123. <https://doi.org/10.15517/revedu.v28i1.2830>
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.
- Recio, R. M. V. (2008). Las escuelas rurales: un lugar en ninguna parte. las ciudades invisibles del mundo educativo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11(1), 5. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2783422.pdf>
- Requena, S. O., Carnicer, J. G., & Calafell, M. N. (2021). La educación musical: fundamentos y aportaciones a la neuroeducación. *Journal of neuroeducation*, 2(1), 22-29.
- Rico, A. C., & Cerecedo, A. C. (2018). Desde la historia de la educación: educación y mundo rural. *Historia y Memoria de la Educación*, 7, 9. <https://doi.org/10.5944/hme.7.2018.20199>
- Romero, Y., & Pulido, G. (2019). Incidencia de las rutinas de pensamiento en el fortalecimiento de habilidades científicas: observar y preguntar en los estudiantes de grado cuarto, ciclo II del Colegio Rural José Celestino Mutis IED. <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/2243>.

- Rupérez, F. L., & Author_id, N. (2022). El enfoque del currículo por competencias. un análisis de la LOMLOE. *Revista Espanola De Pedagogia*, 80(281). <https://doi.org/10.22550/rep80-1-2022-05>
- Salmon, E. S. S., & Parra, M. J. S. (2022). Importancia de la motivación en el proceso de aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(5), 4095-4106.
- Salvador, C. C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de innovación educativa*, 161, 34-39. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2281692>
- Sánchez, J. (2013). Qué dicen los estudios sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos. *Actualidad pedagógica*, 1(4), 1-4.
- Sancho, X. B., Güell, T. S., Rasero, L. S., & González, T. T. (2018). La educación en la sociedad rural. Una evaluación cualitativa de la Escuela Rural catalana. *Intercambio/Échange*, 2, 145-158. <https://doi.org/10.21001/ie.2018.2.12>
- Santamaría-Cárdaba, N., & Gallego, R. S. (2020). La escuela rural: una revisión de la literatura científica. *Ager. Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural*, (30), 147-176.
- Scott, C.L. 2015. El futuro del aprendizaje 2 ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI? Investigación y Prospectiva en Educación UNESCO, París. [Documentos de Trabajo ERF, No. 14]. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002429/242996s.pdf>.
- Serrano, M. Q., & Recio, R. M. V. (2012). Aulas multigrado o el mito de la mala calidad de enseñanza en la escuela rural. *Revista iberoamericana de educación (Impresa)*, 59(2), 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie5921393>
- Veleceta-Espinoza, M. A. (2020). La educación musical en la formación integral de los niños. *Revista de investigación y pedagogía del arte*, (7), 1-10.
- Vidiella, A. Z., & Arnau, L. (2007). La enseñanza de las competencias. *Aula de innovación educativa*, 161, 40-46. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2281695>

4 ANEXOS

ANEXO I. Rutina de pensamiento. “Antes pensaba, ahora pienso”

Rutina de pensamiento

Nombre: Fecha:



Antes pensaba

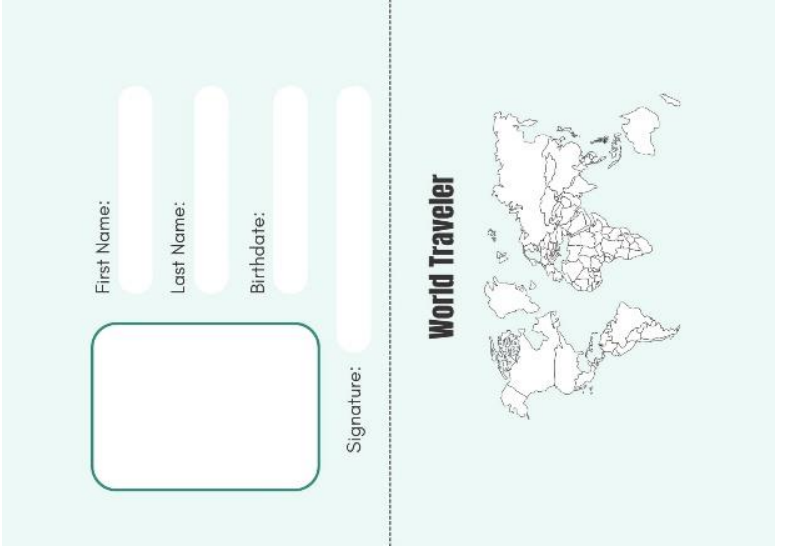
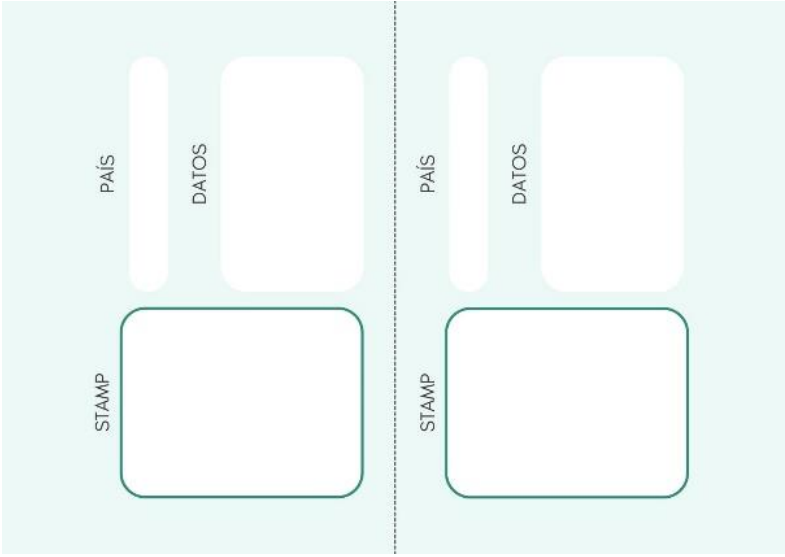
* * * * *

Ahora pienso

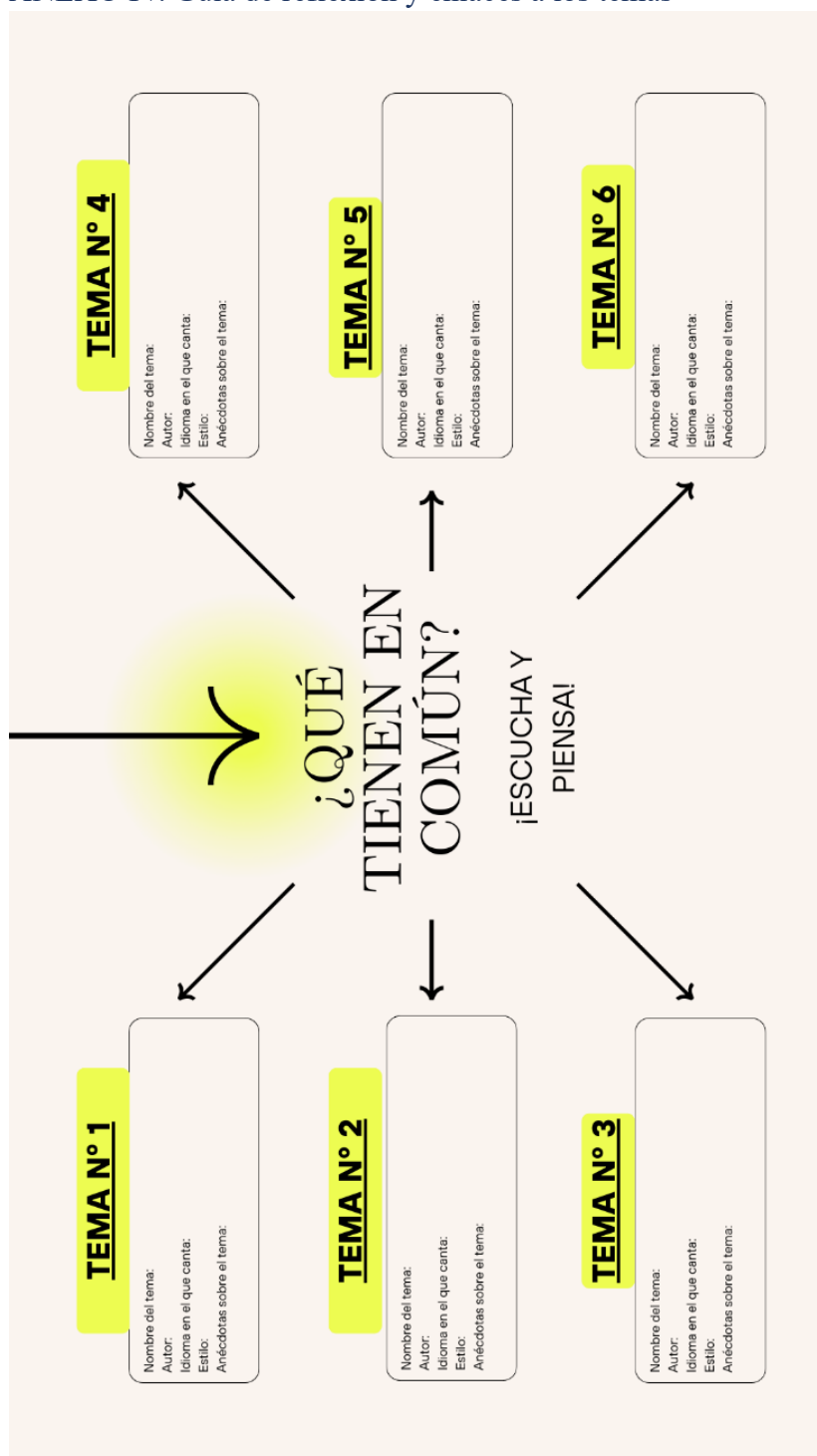


* * * * *

ANEXO III. Pasaportes



ANEXO IV. Guía de reflexión y enlaces a los temas



- Enlaces:

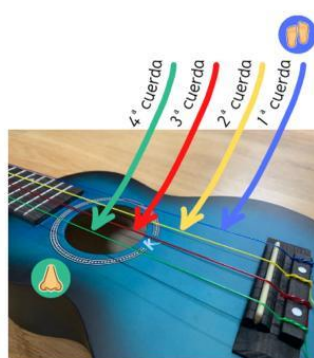
1. Molly Malone: <https://youtu.be/wjjh5EmkKCA?si=iAv9bjBRVoe7WhmL>
2. Viva la Vida: <https://youtu.be/dvgZkm1xWPE?si=eJgGH0jDqBI9wRpW>
3. The Lion King: <https://youtu.be/KjgWWjkNbhU?si=kr5kYftMOX4hphm0>
4. Hey Jude: https://youtu.be/A_MjCqQoLLA?si=ye9DPcDmlCw-HU_b
5. Rondó: https://youtu.be/VVivtti-n-w?si=NzFdH6b_GZAqTyuD
6. So Lonely: <https://youtu.be/MX6MvV8cbh8?si=rg2p8brentOGTxwZ>

ANEXO V. Rúbrica evaluación Proceso 1

RÚBRICA DE EVALUACIÓN

ÍTEMS	3	2	1
PRESTA ATENCIÓN Y MUESTRA INTERÉS POR AYUDAR A NIRINA	MUCHO	REGULAR	NADA
COINCIDENCIA DE LOS RITMOS CON LAS PALABRAS	ENCAJA PERFECTAMENTE LAS PALABRAS EN EL RITMO	SOLO ENCAJAN ALGUNAS SÍLABAS EN EL RITMO	NO ENCAJAN LAS PALABRAS EN EL RITMO
RECOGE INFORMACIÓN SOBRE LA AUDICIÓN	REÚNE MUCHA INFORMACIÓN	REÚNE ALGO DE INFORMACIÓN	REÚNE MUY POCAS INFORMACIÓN
PROPONE IDEAS	GRAN CANTIDAD DE IDEAS	ALGUNAS IDEAS	POCAS IDEAS

ANEXO VI. Infografía ukelele

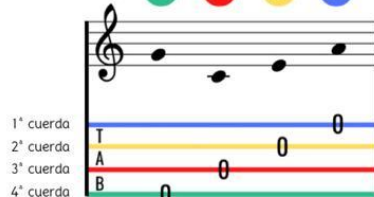


Recuerda que la 4ª cuerda es la que tienes más cerca de la nariz y la 1ª es la que tienes más cerca de los pies!

AFINACIÓN DEL UKELELE

CÓDIGO DE COLORES

0 0 0 0

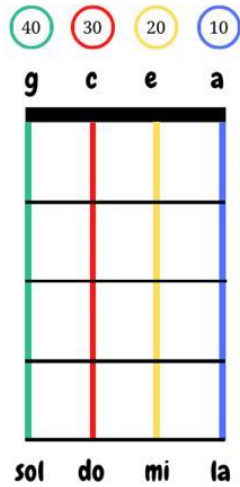


sol do mi la
G C E A



Sol, do, mí y la son las notas del ukelele cuando tocamos las cuerdas al aire, o sea, sin apretar con ningún dedo en el diapasón. En la tablatura y en el código de círculos de colores las representamos con el número 0. Con el afinador y en la aplicación Guitar Tuna aparecen representadas con la nomenclatura internacional: G C E A.

ELEMENTOS GRÁFICOS



DIAGRAMA

CÓDIGO NUMÉRICO

PENTAGRAMA

TABLATURA



El nombre de las notas de las cuerdas al aire las podréis encontrar en español (sol, do, mi i la) o en inglés (g, c, e, a).

ANEXO VII. Base para calentamiento 12 street Rag



12 St. Rag (1).mp3

ANEXO VIII. “Soy feliz cuando el uke toco así”

Soy feliz cuando el uke toco así

Violant Olivares i Eduardo Hernández

Siem - pre soy muy fe - liz cuan - do el u - ke to - co_a - sí.
Sol sol sol do do do mi mi mi mi la la la.

AVERIGUA



1

¿QUIÉN ES MOLLY MALONE?



2

¿A QUÉ SE DEDICABA?



3

¿DÓNDE VIVÍA?

4

¿DE QUÉ MURIÓ?



5

¿POR QUÉ TIENE UNA ESTATUA?

6

CURIOSIDADES



ANEXO X. Tema “Molly Malone” de The Dubliners

<https://youtu.be/wjjh5EmkKCA?si=6L aLONaqyAmXS f>

ANEXO XI. Patrones rítmicos Proceso 2 y partitura Molly Malone

MOLLY MALONE
(Popular irlandesa. James Yorkston 1880) Arreglo: F. F. Picos

System 1 (Measures 1-6): Chords: Fa M, Re m, Solm 7, Fa M. Lyrics: En Du - blin, ciu - dad no - ble y con be - llas mu - je - res, yo por pri - me - ra vez vi a In - Du - blin's fair ci - ty, where the girls are so pret - ty, I first set my eyes on sweet

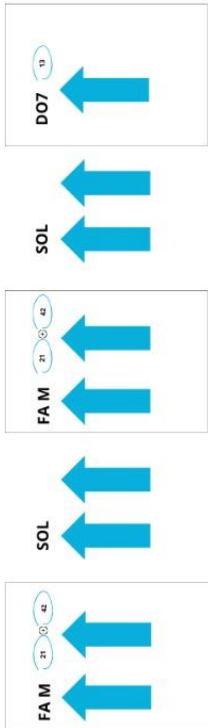
System 2 (Measures 7-12): Chords: Sol 7, Do 7, Fa M, Re m, Solm 7. Lyrics: Mo - lly Ma - lone, Em - pu - ja - ba su ca - rro por las ca - lles gri - tan - do: "Ber - be - Mo - lly Ma - lone, as she wheel'd her wheel ba - rrow, thro' streets broad and na - rrow... Cry - ing,

System 3 (Measures 13-18): Chords: Fa M, Fa M, Do 7, Fa M, Fa M, Re m. Lyrics: re - chos, me - ji - llo - nes, muy vi - vos, ¡oh! Fres - qui - i - tos, ¡o - oh!, muy "Coc - kles and mu - ssels a - live, a - live O! A - live, a - live O! A -

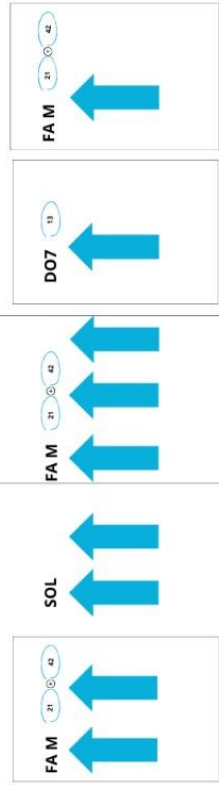
System 4 (Measures 19-24): Chords: Solm 7, Fa M, Fa M, Do 7, Fa M. Lyrics: vi - i - vos, ¡o - oh! Ber - be re - chos, me - ji - llo - nes, muy vi - i - vos, ¡oh! live, a - live O! Cry - ing, "Co - ckles and mu - ssels a - live, a - live O!"

MOLLY MALONE

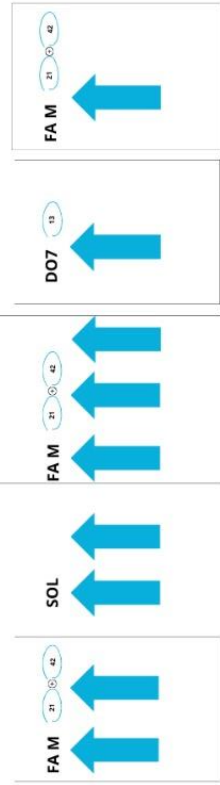
Parte A



Parte B



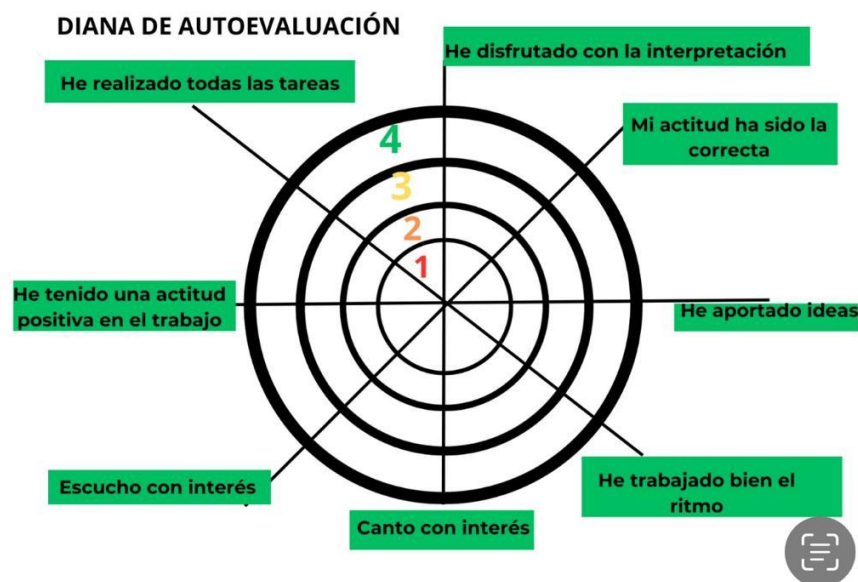
Parte B



ANEXO XIII. Rúbrica de evaluación Proceso 2

PROCESO 2. EXPERIMENTO				
	1	2	3	4
Participa de manera guiada en el diseño de la acución. CE 4.1	Participa constantemente	Participa en ocasiones	Participa muy poco	No participa
Participa de forma creativa y coopera con los compañeros. CE 4.2	Coopera constantemente con sus compañeros	Coopera en ocasiones	Coopera muy poco	No coopera
Utiliza vocabulario específico del lenguaje musical. CE 1.3	Utiliza vocabulario con soltura y fluidez.	Utiliza vocabulario en ocasiones.	Utiliza muy poco vocabulario	No utiliza vocabulario específico
Distingue, valora y compara diferentes propuestas musicales. CE 1.1	Realiza conexiones constantemente con lo que sabe	Realiza alguna conexión con conocimientos previos	Realiza muy pocas conexiones con conocimientos previos	No realiza conexiones con conocimientos previos

ANEXO XIV. Diana de autoevaluación



ANEXO XV. Evaluación práctica docente

EVALUACIÓN DE LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE				
He sido capaz de...	¿En qué nivel?			
Adecuar las actividades al logro de las competencias específicas.	1	2	3	4
Seleccionar métodos idóneos para cada proceso.	1	2	3	4
Realizar agrupamientos acordes con las actividades.	1	2	3	4
Adecuar la temporalización de las actividades a las competencias por adquirir.	1	2	3	4
Generar y potenciar en el aula ambiente de cooperación y aprendizaje.	1	2	3	4
Establecer medidas eficaces de individualización de la enseñanza.	1	2	3	4
Implementar de manera consensuada los criterios e instrumentos de evaluación.	1	2	3	4

ANEXO XVI. Evaluación

Los resultados de la evaluación de este trabajo pueden ser consultados en el siguiente enlace:

https://uvaes-my.sharepoint.com/:b:/g/personal/antonio_vilchez_estudiantes_uva_es/ESnGcEyN6KJHmU6ohcFm7kgBt-kx6zCVfVnrkatiz8HvIg?e=VOeJFn