



Universidad de Valladolid

Facultad de Filosofía y Letras

**Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y
Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas**

El Carnaval de Cádiz como recurso didáctico para el desarrollo competencial en la Educación Musical de Secundaria

Concepción Arriaga García

Tutora: Dra. D^a. Inés María Monreal Guerrero

Curso: 2024-2025

RESUMEN

Este Trabajo Fin de Máster desarrolla una propuesta didáctica centrada en el Carnaval de Cádiz para trabajar competencias clave en la asignatura de Música en 2.º de ESO, en el IES Antonio Tovar (Valladolid). A través del análisis, la creación y la interpretación de una versión musical con letra propia y contenido social, el alumnado ha desarrollado el pensamiento crítico, el trabajo cooperativo y la educación en valores. La propuesta se alinea con el enfoque competencial de la LOMLOE y el currículo de Castilla y León, integrando los Objetivos de Desarrollo Sostenible y promoviendo una educación inclusiva y contextualizada. La metodología es el aprendizaje basado en proyectos (ABP), combinado con el aprendizaje cooperativo y estrategias de educación artística crítica. El alto grado de participación y motivación del alumnado demuestra el valor de una enseñanza musical conectada con su realidad y orientada al desarrollo integral. Como conclusión, se evidencia que trabajar contenidos musicales desde una perspectiva social favorece la implicación del alumnado y el desarrollo de competencias clave de forma significativa.

Palabras clave: Carnaval de Cádiz, educación musical, pensamiento crítico, competencias clave, Educación Secundaria, trabajo cooperativo, ODS, aprendizaje competencial

ABSTRACT

This Master's Thesis presents a didactic proposal centered on the Cádiz Carnival to develop key competences in the subject of Music in the 2nd year of Secondary Education at IES Antonio Tovar (Valladolid). Through the analysis, creation, and performance of a musical version with original lyrics and social content, students have developed critical thinking, cooperative work, and values education. The proposal aligns with the competence-based approach of the LOMLOE and the curriculum of Castilla y León, integrating the Sustainable Development Goals and promoting an inclusive and contextualized education. The methodology is project-based learning (PBL), combined with cooperative learning and strategies from critical arts education. The high level of student participation and motivation demonstrates the value of a music education connected to their reality and aimed at holistic development. In conclusion, the results show that addressing musical content from a social perspective enhances student engagement and fosters the meaningful development of key competences.

Key words: Cádiz Carnival, music education, critical thinking, key competences, secondary education, cooperative learning, SDGs, competency learning

ÍNDICE

I. Introducción

II. Objetivos

III. Justificación

- . Relación con las competencias del título

IV. Fundamentación teórica

- . Competencias
 - . *Antecedentes*
 - . *La competencia como concepto*
 - . *Las competencias en el currículo de Educación Secundaria*
- . La música
 - . *La Educación musical en Educación Secundaria*
 - . *Las competencias en la Educación Musical*
- . Pensamiento crítico
 - . *La importancia del desarrollo del pensamiento crítico*
 - . *El desarrollo del pensamiento crítico en Educación Secundaria*

V. Situación de aprendizaje

- . Introducción
- . Diseño de la SA
- . Características del centro
- . Características del aula
- . Características de los alumnos
- . Competencias clave
- . Competencias específicas
- . Objetivos de etapa y saberes básicos
- . Metodología
 - . *Principios pedagógicos*
 - . *Metodología concreta de la Situación de Aprendizaje*
- . Temporalización

- . Recursos
- . Actividades
- . Evaluación
- . Resultados y discusión

VI. Conclusiones

- . Limitaciones
- . Propuesta de futuro

VII. Referencias bibliográficas.

VIII. Anexos.

I. Introducción

A lo largo del desarrollo de este Trabajo Fin de Máster (TFM) para el que me he valido de mis prácticas en el Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, en la especialidad de Música en el centro “IES Antonio Tovar” de Valladolid, he querido acercar una de las fiestas populares del país, como es el Carnaval de una manera diferente a la que se está acostumbrado celebrar en Castilla y León. Para ello, les he presentado el Carnaval de Cádiz, tanto desde un enfoque teórico como práctico, con el objetivo de que descubrieran una de las expresiones culturales más ricas y singulares de Andalucía.

Se trató de comprender sus características desde una perspectiva teórico-individual, ya que cada alumno reflexionó sobre elementos musicales y extra musicales, como el ritmo, la métrica, la entonación o el contenido de las letras, y se involucró en la creación colectiva de agrupaciones inspiradas en las comparsas y chirigotas gaditanas. De este modo, pudieron experimentar el Carnaval como una forma de comunicación, crítica social y creación artística en grupo.

Con todo esto, pretendo mostrar como he conseguido aprendizaje competencial en Educación Secundaria desde la asignatura de Música, utilizando la fiesta del Carnaval de Cádiz como recursos para fomentar la educación en valores, el pensamiento crítico y el trabajo en equipo.

La base normativa de este TFM ha sido la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, que modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, a partir de ahora, LOMLOE. Y en cuanto a la situación de aprendizaje en el marco educativo de la Comunidad Autónoma de Castilla y León, el Decreto 39/2022, de 29 de septiembre, que establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria.

El contenido de este trabajo queda estructurado en dos bloques que se resumen según lo expuesto a continuación:

1. El primer bloque en el que se exponen los objetivos específicos que se pretenden alcanzar con este TFM, que además incluye la justificación y mención de los motivos y/o razones para la elección de este tema. Así como la correspondiente fundamentación teórica que respalda el trabajo con una amplia información desde un punto de vista objetivo de conocimientos teóricos.
2. El segundo bloque donde se expone el diseño y la implementación de la situación de aprendizaje realizada en las aulas de 2.º de ESO del centro citado anteriormente. Además de contextualizar la situación de aprendizaje con una introducción y justificación, el contexto espacial donde se realizan las prácticas, la relación de competencias, la temporalización, las actividades llevadas a cabo por el alumnado, la evaluación, el resultado y para terminar unas conclusiones que cierran la puesta en práctica de la situación de aprendizaje.

El desarrollo de esta propuesta didáctica ha supuesto una experiencia educativa significativa, ya que ha permitido conectar los contenidos musicales con la realidad social del alumnado, favoreciendo el desarrollo de competencias clave a través de una actividad artística con sentido. La implicación activa del alumnado ha sido constante a lo largo del proceso y ha evidenciado un elevado grado de motivación, así como una actitud receptiva hacia esta manifestación cultural y hacia el aprendizaje colaborativo. A través de las metodologías activas y participativas utilizadas, como el aprendizaje basado en proyectos (ABP), el aprendizaje cooperativo, el debate socrático y el uso de rutinas de pensamiento, se ha promovido una aproximación metodológica progresiva. Esta ha partido de un enfoque inicial más expositivo e introductorio, avanzando hacia la aplicación práctica y creativa por parte del alumnado.

El itinerario metodológico ha incluido momentos de reflexión grupal, análisis crítico de materiales audiovisuales, audición de repertorio del Carnaval de Cádiz y diálogo colectivo, que han culminado en la elaboración y presentación de una letra original versionada, a modo de

“popurrí carnavalesco”. Esta producción final ha servido como herramienta de evaluación competencial, como síntesis del aprendizaje realizado y como espacio de expresión colectiva, en el que el alumnado ha podido integrar los conocimientos adquiridos y desarrollarlos desde una dimensión crítica, ética y artística.

Uno de los principales objetivos de la propuesta ha sido fomentar el desarrollo del pensamiento crítico, la educación en valores y el trabajo en equipo, entendidos como pilares fundamentales de una formación integral. Estos aspectos, se presentan como competencias en el contexto educativo actual, especialmente con la competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA), la competencia ciudadana (CC) y la competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC) y, por tanto, deben ser trabajadas desde las primeras etapas de la escolarización. En este sentido, el Carnaval de Cádiz ha ofrecido un marco idóneo para el abordaje de temáticas sociales, el debate ético y la reflexión sobre la realidad desde una mirada creativa y comprometida. Así mismo, la dinámica grupal ha favorecido la adquisición de actitudes de respeto, empatía, escucha activa y corresponsabilidad, esenciales para una convivencia democrática. El hecho de trabajar en equipos cooperativos para crear una letra colectiva ha exigido a los alumnos a negociar ideas, valorar distintas perspectivas y asumir responsabilidades compartidas, contribuyendo a consolidar una cultura de cooperación y participación.

Esta experiencia educativa ha puesto de relieve el potencial transformador inclusivo e interdisciplinar de la música y del patrimonio cultural inmaterial en el ámbito escolar. Desde una perspectiva competencial e inclusiva, se ha demostrado cómo es posible integrar contenidos curriculares con el desarrollo personal y social del alumnado, promoviendo una educación con sentido, crítica y adaptada a los retos del presente.

II. Objetivos

Entre los objetivos fundamentales de este Trabajo Fin de Máster, se encuentra trabajar las competencias clave tomando como base las competencias específicas de la asignatura de música para la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Esta propuesta didáctica se ha diseñado específicamente para ser implementada en el primer ciclo de la ESO (Aunque podría adaptarse a otros cursos), etapa en la que resulta especialmente relevante consolidar los aprendizajes adquiridos en Primaria y reforzar el desarrollo integral del alumnado. Dada la importancia de que estas capacidades se desarrollen desde edades tempranas y continúen

fortaleciéndose en etapas posteriores, esta propuesta persigue una enseñanza musical conectada con la realidad del alumnado, estimulante y transformadora.

El proyecto didáctico desarrollado en este TFM se ha materializado en una propuesta centrada en el Carnaval de Cádiz, que ha permitido articular contenidos musicales con una formación en valores, pensamiento crítico y trabajo cooperativo. En este marco, se han formulado tres objetivos específicos, que han orientado de forma coherente la planificación, desarrollo y evaluación de la situación de aprendizaje:

1. Favorecer la adquisición de las competencias clave de la etapa de Educación Secundaria, fomentando un aprendizaje significativo, funcional y conectado con el entorno cultural del alumnado.
2. Utilizar el Carnaval de Cádiz como eje transversal para promover el pensamiento crítico, la educación en valores y la participación del alumnado, generando espacios de dialogo, reflexión y creación en torno a temas relevantes para su desarrollo personal y social.
3. Fomentar el trabajo cooperativo mediante la elaboración colectiva de una letra de “popurrí”, propiciando el desarrollo de habilidades comunicativas, la toma de decisiones compartidas y la asunción de responsabilidades dentro del grupo-clase.

Estos objetivos reflejan una concepción de la educación musical como espacio de desarrollo integral, en el que se combinan la competencia artística con el crecimiento emocional, ético y relacional del alumnado.

III. Justificación

La elección del Carnaval de Cádiz como eje central de esta propuesta didáctica responde a la necesidad de conectar el aprendizaje musical con el entorno cultural y social del alumnado, haciendo del aula un espacio de análisis, creación y transformación. Este enfoque parte de una concepción de la educación musical no solo como disciplina estética, sino como herramienta crítica y generadora de ciudadanía. Tal y como defiende Lucy Green (2008), la música debe estar anclada en los contextos reales del alumnado para fomentar aprendizajes significativos y duraderos.

El Carnaval de Cádiz constituye un fenómeno cultural único en el que concluyen música, humor, sátira y compromiso social. Sus letras funcionan como vehículo para expresar opiniones, denunciar injusticias y visibilizar problemáticas tanto locales como globales (Sacaluga y Pérez, 2019). Al trabajar estas letras en el aula, se promueve no solo la competencia artística, sino también la comprensión crítica del entorno. Esta metodología permite que el alumnado desarrolle una mirada analítica sobre los discursos sociales y aprenda a construir los suyos propios mediante una creación colectiva y responsable.

Además, vincular la actividad a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 potencia el enfoque transversal de la educación. El aprendizaje se convierte así en una herramienta para fomentar la conciencia ambiental, la equidad de género, la justicia social o la reducción y desigualdades (UNESCO, 2017). La propuesta no se limita a la reproducción de contenidos, sino que impulsa una acción educativa transformadora y contextualizada, tal y como sugiere Freire (1970) desde sus teorías críticas de la educación.

Desde el punto de vista pedagógico. Esta experiencia se articula en torno a un aprendizaje basado en proyectos y en dinámicas cooperativas, facilitando la participación activa del alumnado y desarrollando competencias como el trabajo en equipo, la toma de decisiones, la resolución de conflictos o la responsabilidad compartida. Hallam (2010) sostiene que estas experiencias musicales colaborativas mejoran no solo las habilidades cognitivas y sociales del alumnado, sino también su bienestar emocional y autoestima.

Por último, la adquisición de competencias se justifica también desde una perspectiva de reconocimiento del patrimonio cultural. Incluir el Carnaval de Cádiz en contextos escolares fuera de Andalucía permite romper con la visión centralista y estandarizada del currículo, dando cabida a manifestaciones culturales que enriquecen la diversidad y contribuyen a una educación más inclusiva, diversa y conectada con la realidad.

a. Relación con las competencias del título.

La justificación competencial de este Trabajo Fin de Máster se ha elaborado tomando como referencia el documento oficial de verificación del Máster Universitario en Dirección de Proyectos por la Universidad de Valladolid, titulado Memoria de verificación del título oficial (código 4316551). En este documento se recogen las competencias básicas, generales y específicas que deben adquirirse a lo largo del máster, y que guían el diseño, la implementación y la evaluación de las actividades formativas del plan de estudios.

Desde las competencias básicas, el trabajo pone en práctica la CB6, al desarrollar una propuesta didáctica original centrada en el Carnaval de Cádiz, que ofrece una oportunidad para aplicar ideas innovadoras en un contexto educativo real. Tal como se especifica, esta competencia implica: *“poseer y comprender conocimientos que aporten una base u oportunidad de ser originales en el desarrollo y/o aplicación de ideas, a menudo en un contexto de investigación”*. La planificación e implementación de una situación de aprendizaje adaptada a los objetivos curriculares y sociales de la etapa evidencia este enfoque creativo y reflexivo. Igualmente, se cumple la CB7, al aplicar los conocimientos adquiridos durante el máster en un contexto nuevo y real, como es el aula de música de un centro educativo durante el periodo de prácticas. Esta competencia requiere que *“los estudiantes sepan aplicar los conocimientos adquiridos y su capacidad de resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos dentro de contextos más amplios (o multidisciplinares) relacionados con su área de estudio”*. La intervención ha exigido adaptación, toma de decisiones autónoma y resolución de dificultades metodológicas en tiempo real.

Por su parte, la CB8 se refleja en la integración crítica de saberes pedagógicos, musicales y sociales, así como en la formulación de juicios éticos sobre el papel de la educación musical en la construcción de ciudadanía crítica. Esta competencia implica *“integrar conocimientos y enfrentarse a la complejidad de formular juicios a partir de una información que, siendo incompleta o limitada, incluya reflexiones sobre las responsabilidades sociales y éticas vinculadas a la aplicación de sus conocimientos y juicios”*. Además, el trabajo cumple con la CB9, ya que comunica con claridad las decisiones pedagógicas tomadas, así como los resultados obtenidos, tanto a públicos especializados (equipo docente, tribunal) como no especializados (el propio alumnado y sus familias). Según el texto oficial, esta competencia consiste en *“comunicar sus conclusiones y los conocimientos y razones últimas que las sustentan a públicos especializados y no especializados de un modo claro y sin ambigüedades”*. Finalmente, la CB10 queda reflejada en la capacidad del estudiante para continuar su formación y aprendizaje más allá de esta experiencia concreta, demostrando una actitud reflexiva y autónoma. Esta competencia implica *“poseer las habilidades de aprendizaje que les permitan continuar estudiando de un modo que habrá de ser en gran medida autodirigido o autónomo”*.

En cuanto a las competencias generales, el TFM desarrolla la G1, referida a la *“capacidad de análisis y síntesis”*, a través de la selección, interpretación y adaptación del currículo, así como de la integración de saberes artísticos, sociales y pedagógicos en un diseño didáctico completo. Asimismo, se evidencia la G2, *“capacidad de organización y planificación del tiempo”*, mediante la secuenciación coherente del proyecto, la gestión del calendario de sesiones y la coordinación de tareas individuales y grupales. La G3, definida como *“capacidad de resolución de problemas”*, se aplica al afrontar situaciones imprevistas durante la práctica docente, ajustando estrategias y metodologías con criterio profesional. Igualmente, la G4, *“capacidad de razonamiento crítico y análisis lógico”*, queda patente en la toma de decisiones curriculares y en la reflexión sobre los resultados del proyecto desde una mirada pedagógica argumentada.

El desarrollo del trabajo en equipo, especialmente durante la fase de creación colectiva de letras musicales por parte del alumnado, responde a la G5, *“capacidad para trabajar en equipo de forma eficaz”*. Se promueve así la integración de ideas, el reparto de tareas y la construcción de consensos. Estas dinámicas también permiten trabajar la G6, *“capacidad de desarrollar habilidades en las relaciones interpersonales”*, tanto en el acompañamiento al grupo como en la gestión del clima del aula. Por su parte, la creatividad y la innovación (elementos centrales en esta propuesta) están alineadas con la G7, que implica *“percibir las situaciones contextuales como oportunidades de innovación y encontrar soluciones creativas”*. Finalmente, el compromiso con la mejora continua, la evaluación reflexiva del proceso y la búsqueda de calidad en la intervención están estrechamente vinculados con la G8, *“capacidad para la motivación por el logro y la mejora continua”*.

En lo relativo a las competencias específicas, el diseño, planificación y ejecución del proyecto educativo permite evidenciar la E1, *“capacidad para dirigir y gestionar proyectos”*, así como la E3, *“gestionar los tiempos y plazos del proyecto”*, al haber establecido un calendario realista con fases claramente delimitadas. Del mismo modo, se trabaja la E5, relacionada con la gestión de recursos humanos, mediante la organización de equipos de trabajo cooperativo entre el alumnado, favoreciendo la convivencia y la corresponsabilidad. La E7, que hace referencia a la *“gestión de la calidad del proyecto”*, se observa en la constante revisión y mejora de la propuesta didáctica, desde su diseño hasta su evaluación, con atención a la inclusión, la motivación y el impacto formativo. La E8, *“gestionar las comunicaciones del proyecto”*, se evidencia tanto en la documentación elaborada como en la presentación pública

del trabajo, donde se utilizan recursos adecuados para la transmisión eficaz del contenido. Finalmente, la E15, correspondiente a la “*Competencia de Trabajo Fin de Máster*”, queda cumplida a través de la realización, presentación y defensa de un ejercicio original que sintetiza e integra las competencias desarrolladas durante la formación.

IV. Fundamentación teórica

a. Competencias

i. Antecedentes

Durante las últimas décadas, la investigación en el ámbito de la educación musical ha crecido de forma significativa, consolidándose como un campo de estudio relevante y con proyección en la formación integral del alumnado (López y Matos, 2011). Esta evolución ha ido de la mano con un giro pedagógico clave: la adopción de un enfoque competencial como eje estructural el proceso educativo. Este modelo, que se ha cobrado esencial protagonismo en las etapas de Educación Primaria y Secundaria, responde a la necesidad de preparar a los estudiantes para afrontar con solvencia las exigencias de un mundo globalizado, dinámico y complejo, en el que se requieren no solo conocimientos teóricos, sino también habilidades prácticas, valores éticos y capacidad para actuar de forma crítica y autónoma (Horch 2008) y (Rycen y Salganik 2006).

La incorporación de este paradigma competencial en los marcos normativos se ha consolidado a través de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), y el Real Decreto 39/2022 de 29 de septiembre, que regula la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria. Ambos documentos establecen que el aprendizaje por competencias debe ser el fundamento el currículo, organizando los saberes de manera integrada y promoviendo situaciones de aprendizaje que faciliten su adquisición. En este sentido, tal y como destaca De la Ossa (2023), el concepto de competencia ha dejado de ser una mera orientación para convertirse en el eje vertebrador del sistema educativo, siendo esencial tanto en el diseño de las actividades como en su evaluación.

Los fundamentos teóricos de este enfoque pueden rastrearse en los principios formulados por la UNESCO en su informe “La educación encierra un tesoro” (1996), donde se identifican los cuatro pilares básicos de una educación para el siglo XXI: Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. Estos pilares no solo apuntan a la adquisición de saberes académicos, sino también a la formación de ciudadanos capaces de

integrarse activamente en la sociedad, participar en procesos colaborativos, reflexionar críticamente y contribuir al bien común. De igual forma, la Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de la Unión Europea, posteriormente actualizada en 2018, señala la necesidad de que todos los Estados miembros promuevan la adquisición de competencias clave como condición indispensable para el desarrollo personal, la inclusión social, la ciudadanía activa y la empleabilidad.

En el ámbito de la música, el desarrollo competencial adquiere una dimensión especialmente valiosa. Actividades como la elaboración de un popurrí musical relacionado con las temáticas de la Agenda 2030, como la que aquí se plantea, permiten integrar múltiples competencias de forma transversal. La música se convierte en un vehículo para desarrollar la conciencia crítica, abordar problemas sociales y medioambientales, y fomentar el trabajo colaborativo.

Este tipo de proyectos favorece el desarrollo de capacidades cognitivas, emocionales y sociales, fundamentales para el crecimiento integral del alumnado. La combinación de análisis crítico, creación artística y trabajo colaborativo permite al estudiante no solo adquirir conocimientos, sino también aprender a aplicarlos en contextos reales y a desenvolverse con sensibilidad y conciencia social. De este modo, se contribuye al afianzamiento de valores como la tolerancia, el respeto, la justicia social o la igualdad, esenciales para una ciudadanía activa y democrática. Como señala Mateo (2007), el aprendizaje competencial se sustenta en tres dimensiones interrelacionadas: el saber (conocimientos conceptuales), el saber hacer (destrezas y habilidades) y el ser (actitudes y valores). Esta triple dimensión permite una formación equilibrada que trasciende lo puramente académico, apostando por una educación transformadora y comprometida con el entorno. Así, propuestas como esta no solo enseñan música, sino que educan para la vida, favoreciendo la autonomía, la empatía, la creatividad y el juicio crítico del alumnado en su contexto inmediato.

Asimismo, organismos internacionales como la OCDE insisten en que el éxito educativo no puede medirse únicamente por la adquisición de contenidos académicos, sino por la capacidad del alumnado para aplicar esos conocimientos en contextos diversos, reales y cambiantes. En este sentido, se hace imprescindible dotar al alumnado de herramientas que le permitan transferir lo aprendido a su vida cotidiana, a su entorno y a los desafíos de la sociedad actual. El proyecto DeSeCo (Definition and Selection of Competencies), impulsado por esta organización en 2003, define las competencias como la movilización integrada de

conocimientos, habilidades, actitudes, motivación y valores para responder de forma eficaz a demandas complejas. Esta visión supera el enfoque tradicional centrado en la memorización, apostando por un aprendizaje funcional, flexible y orientado al desarrollo personal y colectivo.

Desde esta perspectiva, las situaciones de aprendizaje deben diseñarse como experiencias significativas, participativas y contextualizadas, que conecten con los intereses del alumnado y favorezcan su implicación activa. Solo así se puede garantizar que el estudiante sea realmente protagonista de su proceso formativo, desarrollando no solo saberes académicos, sino también competencias sociales, comunicativas y emocionales que le permitan afrontar de forma crítica y creativa los retos del presente. Como afirman Esteve y Gisbert (2013), este enfoque implica un cambio metodológico profundo, que revaloriza el papel del docente como mediador y guía, y el del alumnado como constructor activo de su propio conocimiento.

ii. La competencia como concepto

El concepto y competencia ha adquirido una relevancia creciente en el ámbito educativo, aunque su definición sigue siendo objeto de interpretaciones diversas, muchas veces divergentes entre sí (Giménez 2016). A pesar de su uso extendido, no existe un único consenso sobre su significado, lo que ha dado lugar a una variedad de definiciones por parte de instituciones y expertos.

La Real Academia Española (RAE) define competencia como “pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado” (RAE, 2001). Esta definición implica la capacidad de actuar con eficacia en un contexto específico, lo cual conecta con la concepción que la OCDE y el proyecto DeSeCo sostienen: la competencia es la “capacidad de responder demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada”, involucrando una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos y actitudes, emociones y otros componentes sociales que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz.

De forma complementaria, la OCDE amplía esta definición señalando que las competencias incluyen la habilidad de aplicar conocimientos y destrezas en materias clave, así como analizar, razonar y comunicar eficazmente ideas, a la vez que se resuelven problemas en contextos distintos.

Desde una perspectiva más filosófica y práctica, se ha señalado que el término competencia no debe confundirse con conceptos afines como inteligencia, capacidad, conocimiento, habilidad o aptitud, ya que, aunque cercanos, presentan matices distintos y funciones específicas (Iñesta, 2011). En su uso cotidiano, “ser competente” no implica necesariamente tener un conocimiento enciclopédico o ser un experto erudito, sino ser capaz de intervenir eficazmente en una situación concreta mediante una acción pertinente y ajustada al contexto.

No se puede hablar de una competencia general aplicable a todos los ámbitos, sino que cada competencia está vinculada a dominios específicos de acción que conllevan logros determinados. En consecuencia, ser competente no es una condición previa a la acción, sino que se manifiesta en la propia actuación eficaz.

La competencia, en el contexto educativo, es un constructo que no se agota en la mera posesión de conocimientos estáticos, sino que se desarrolla a lo largo del tiempo en un proceso dinámico. Según López (2016), puede adquirirse durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que le da un carácter evolutivo.

Mejía y Cruz (2020) refuerzan esta idea al indicar que no se trata de una habilidad fija, sino de un conjunto de capacidades que evolucionan y se ajustan a nuevas situaciones, contextos y desafíos, siendo susceptibles de mejora continua. Así, se reconoce que las competencias no son entidades cerradas o definitivas, sino que se desarrollan gradualmente cuando el individuo actúa, reflexiona y se enfrenta a nuevas realidades. En palabras de Casado (2018), es razonable afirmar que una persona puede llegar a ser cada vez más competente en un ámbito específico si actúa en él de forma constante y con un deseo claro de superación personal.

iii. Las competencias en el currículo de Educación Secundaria

En el ámbito educativo, el enfoque competencial ha adquirido una relevancia creciente, especialmente en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Este modelo busca preparar al alumnado para enfrentar los desafíos del siglo XXI, promoviendo un aprendizaje más significativo y conectado con la realidad. En España, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), establece las bases para una educación basada en competencias. En el contexto de Castilla y León, el Decreto 39/2022, de 29 de septiembre, regula la ordenación y el currículo de la ESO, adaptando las directrices nacionales a las particularidades de la comunidad autónoma.

El currículo de la ESO distingue entre competencias clave y competencias específicas. Las competencias clave son aquellas que todo el alumnado debe desarrollar al finalizar la etapa, y se alinean con las recomendaciones del Consejo de la Unión Europea de 22 de mayo de 2018. Estas competencias son:

a) Competencia en comunicación lingüística: Implica la capacidad de comprender, expresar e interpretar pensamientos, emociones, hechos y opiniones tanto de forma oral como escrita, en distintos contextos y con diferentes propósitos. En la ESO, se traduce en saber leer críticamente, escribir con coherencia y cohesión, debatir, argumentar, y adaptarse a distintos registros lingüísticos. Esta competencia fomenta además la escucha activa, el respeto a las opiniones ajenas y el desarrollo del pensamiento crítico a través del lenguaje.

b) Competencia plurilingüe: Consiste en utilizar diferentes lenguas de manera eficaz y adecuada para la comunicación, el aprendizaje y la interacción intercultural. No se limita al dominio técnico de otros idiomas, sino que promueve el desarrollo de actitudes positivas hacia la diversidad lingüística y cultural, la empatía y la mediación. En la ESO, esta competencia se vincula con el aprendizaje de lenguas extranjeras y el respeto hacia las distintas realidades lingüísticas.

c) Competencia matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería (STEM): Se refiere a la capacidad de aplicar el pensamiento lógico, matemático y científico para comprender el mundo, resolver problemas y tomar decisiones informadas. Implica formular hipótesis, realizar investigaciones, analizar datos, interpretar resultados y proponer soluciones técnicas o científicas. En la ESO, se promueve un enfoque práctico, experimental y reflexivo en el estudio de las ciencias y la tecnología, favoreciendo la sostenibilidad y el pensamiento crítico.

d) Competencia digital: Es la capacidad para utilizar de forma segura, crítica, creativa y responsable las tecnologías digitales en el aprendizaje, la vida cotidiana y el trabajo. Va más allá del uso técnico de dispositivos, incluyendo la alfabetización mediática, la gestión de la información, la protección de la privacidad, la ciberseguridad y la ciudadanía digital. En la ESO, esta competencia es transversal y esencial para preparar al alumnado en un mundo cada vez más digitalizado.

e) Competencia personal, social y de aprender a aprender: Implica el desarrollo de habilidades para conocerse a uno mismo, gestionar emociones, colaborar con otros,

mostrar resiliencia y adoptar una actitud positiva hacia el aprendizaje continuo. También incluye la organización del trabajo, la autonomía, la autorregulación del aprendizaje y la capacidad para adaptarse a situaciones nuevas. En la ESO, esta competencia resulta clave para fomentar la madurez personal, el bienestar emocional y la convivencia positiva.

f) Competencia ciudadana: Permite al alumnado participar activa y responsablemente en la vida social y cívica, desde el conocimiento de los derechos humanos, la justicia, la democracia, la igualdad y el Estado de Derecho. En esta etapa, se fomenta el pensamiento crítico sobre la realidad social, el compromiso con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), la resolución pacífica de conflictos, la inclusión, el respeto a la diversidad y la defensa del bien común.

g) Competencia emprendedora: Consiste en la capacidad para transformar ideas en acciones, detectando oportunidades, planificando proyectos, gestionando recursos, evaluando riesgos y aprendiendo del error. Esta competencia no se limita al ámbito empresarial, sino que abarca la iniciativa personal, la creatividad, la innovación, la perseverancia y la asunción de responsabilidades. En la ESO, se traduce en la implicación activa en proyectos y tareas que requieran liderazgo, cooperación y pensamiento crítico.

h) Competencia en conciencia y expresión culturales: Se refiere al conocimiento, apreciación y respeto por las diferentes manifestaciones culturales y artísticas, tanto propias como ajenas. Supone desarrollar la capacidad de crear, interpretar y valorar producciones culturales en diversas formas: música, teatro, danza, literatura, patrimonio, artes visuales, etc. Esta competencia también fortalece la identidad individual y colectiva, el sentido estético, el pensamiento simbólico y el compromiso con la diversidad y la cultura democrática.

Por otro lado, las competencias específicas se refieren a los desempeños que el alumnado debe demostrar en cada una de las materias o ámbitos. Estas competencias están directamente relacionadas con los saberes básicos y los criterios de evaluación establecidos para cada asignatura. En el caso de la ESO, el currículo establece competencias específicas para materias como Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas, Biología y Geología, Física y Química, Geografía e Historia, entre otras.

El Decreto 39/2022 también introduce el concepto de "perfil de salida", que describe el conjunto de competencias que el alumnado debe haber desarrollado al finalizar la educación básica. Este perfil sirve como referencia para la evaluación y la orientación académica y profesional del alumnado.

b. La música

i. La Educación musical en Educación Secundaria

La educación musical, entendida como una disciplina que favorece el desarrollo integral del ser humano, adquiere una especial relevancia en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Esta etapa, que abarca un tramo evolutivo clave como es la adolescencia, exige un enfoque pedagógico que trascienda lo meramente cognitivo e incorpore dimensiones afectivas sociales, críticas y expresivas. En este sentido, la educación musical se posiciona como un eje vertebrador que conecta el currículo con las necesidades reales del alumnado.

En el sistema educativo español, el área de Música en la ESO se regula a través del Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. Este marco normativo (concretado en Castilla y León mediante el Decreto 39/2022, de 29 de junio, por el que se establece el currículo para la ESO) establece competencias específicas que vinculan la práctica musical con el desarrollo de las competencias clave. Así, la educación musical se articula no solo como un aprendizaje técnico o artístico, sino como un vehículo de competencias personales, sociales y cognitivas.

En la adolescencia, la música cobra un papel central en la construcción de la identidad personal y social. Según North, Hargreaves y O'Neill (2000), los adolescentes escuchan música durante una media de tres horas al día, empleándola para satisfacer necesidades emocionales, definir su imagen y gestionar su entorno. Esta función autorreguladora de la música en los jóvenes se ha demostrado efectiva en la mejora de la autoestima, la reducción de la ansiedad y el desarrollo de la empatía y el sentido de pertenencia.

Sin embargo, este potente vínculo afectivo no siempre se aprovecha desde la educación formal. Como señalan Botella y Gimeno (2013), la música que el alumnado consume fuera del aula rara vez encuentra correlato en el repertorio escolar, lo cual puede generar desconexión y desmotivación. De ahí la necesidad de incorporar estrategias didácticas que partan de sus

gustos musicales y fomenten una escucha activa y crítica, favoreciendo así un aprendizaje significativo y contextualizado.

La educación musical no solo contribuye a la alfabetización sonora, sino que también promueve el desarrollo emocional. Numerosas investigaciones han demostrado que la participación en actividades musicales puede mejorar la regulación emocional, disminuir conductas de riesgo y fortalecer vínculos interpersonales, incluso en contextos de exclusión social o emocionalmente complejos (Faulkner et al., 2012; McFerran et al., 2010) Por ejemplo, experiencias educativas basadas en el canto coral o la percusión colectiva, han mejorado las relaciones interpersonales, la autoconfianza y la gestión del duelo en adolescentes.

En este marco, la educación musical también actúa como una herramienta democratizadora. Al fomentar la expresión individual dentro de un entorno colectivo, se estimulan la cooperación, el respeto y el pensamiento crítico. Según Reynoso Vargas (2010), la música favorece procesos cognitivos complejos como la atención, la memoria y la coordinación motora, además de desarrollar la creatividad y la sensibilidad estética. Esta autora subraya que, para que los beneficios sean reales y duraderos, es necesaria una intervención sistemática y continuada, que integre la teoría con la práctica desde una perspectiva significativa.

Además, como apunta el informe “La educación encierra un tesoro” (Delors 1996), los pilares de la educación del siglo XXI (aprender a conocer, hacer, ser y convivir) encuentran en la música una aliada privilegiada. La práctica musical favorece el aprendizaje colaborativo, refuerza el autoconcepto del alumnado, desarrolla la escucha activa y amplía el horizonte cultural. Así es que la educación musical en la ESO no puede concebirse como un mero complemento del currículo, sino como una herramienta clave para el desarrollo integral del alumnado en una etapa especialmente sensible. Atender a las necesidades emocionales, sociales y cognitivas del adolescente mediante experiencias musicales contextualizadas, supone una vía de acceso a una educación inclusiva, crítica y transformadora. Aunque para ello se requiere un compromiso institucional que garantice tiempos, espacios, recursos y formación docente adecuada, así como una planificación pedagógica centrada en el alumno y en su contexto sonoro y vital.

ii. Las competencias en la Educación Musical

La Educación Musical en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) tiene una función pedagógica que va mucho más allá del aprendizaje artístico o técnico. A través de la práctica musical, el alumnado no solo desarrolla habilidades cognitivas y expresivas, sino que también consolida una serie de competencias clave que resultan fundamentales para su formación integral como personas críticas, creativas y comprometidas con la sociedad.

La Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE) establece un marco competencial que sitúa al alumno como protagonista del proceso de aprendizaje, y que en la ESO queda concretado mediante el Decreto 39/2022, en el caso de Castilla y León. En este modelo, todas las materias contribuyen al desarrollo de las competencias clave del perfil de salida, y el área de Música, por su carácter transversal, es especialmente rica en posibilidades formativas.

La música en el aula permite trabajar tanto la expresión emocional como la escucha activa, el pensamiento crítico, la colaboración, el respeto por la diversidad y la creatividad, alineándose directamente con los valores de una educación inclusiva, participativa y democrática. A continuación, se muestra una tabla con las 8 competencias clave y cómo se desarrollan específicamente desde el área de Música en Secundaria:

Competencia Clave	Contribución desde el área de Música	Aplicaciones y ejemplos en el aula de Música
1. Comunicación lingüística	La música fomenta la comprensión, análisis y producción de mensajes orales y escritos. Al trabajar con letras, estructuras formales y contextos comunicativos, el alumnado mejora su capacidad de expresión, interpretación y argumentación. Además, potencia la escucha activa y el uso consciente del lenguaje.	- Análisis literario de letras de canciones (poesía popular, rap, cantautores). - Composición de letras propias con métrica, rima y estructura (popurrís, raps, canciones protesta). - Debates sobre el mensaje social de determinadas canciones. - Elaboración de podcasts musicales comentados.
2. Competencia plurilingüe	El área permite el contacto con canciones en otros idiomas, lo que estimula la comprensión de	- Interpretación de canciones en inglés, francés, italiano, etc.

	lenguas extranjeras y promueve el respeto hacia la diversidad cultural y lingüística. La música actúa como puente entre culturas.	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis del uso del lenguaje coloquial y expresivo en diferentes idiomas. - Trabajo sobre la traducción y adaptación musical. - Introducción a fonéticas distintas a través del canto.
3. Competencia matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería (STEM)	El aprendizaje musical implica pensamiento lógico, abstracción, cálculo temporal, patrones rítmicos y estructuras matemáticas. Además, la tecnología musical (software, acústica) conecta con los principios de ingeniería y física del sonido.	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura e interpretación de compases y subdivisiones rítmicas. - Composición utilizando estructuras matemáticas (fugas, cánones, ritmos complejos) - Aplicación de software de notación (MuseScore), edición de audio (Audacity) y producción (BandLab). - Proyectos sobre acústica, frecuencias o resonancia.
4. Competencia digital	En Música se trabaja la digitalización desde múltiples perspectivas: grabación, edición, creación y difusión de contenidos. Se promueve el uso ético de los recursos digitales y el aprendizaje autónomo mediante TICs.	<ul style="list-style-type: none"> - Creación de bases rítmicas o loops con aplicaciones móviles. - Uso de plataformas digitales para grabar y mezclar audios. - Realización de presentaciones digitales con audiciones y análisis. - Investigación guiada sobre biografías o géneros musicales.
5. Competencia personal, social y de aprender a aprender	La música favorece el autoconocimiento, la autoestima, la gestión emocional, la resiliencia y la colaboración. Se aprende a través del ensayo, la repetición	<ul style="list-style-type: none"> - Ensayos grupales donde se valora la constancia, la responsabilidad y la cooperación. - Reflexión sobre el progreso en la interpretación musical mediante diarios de clase.

	consciente y la evaluación crítica del proceso individual y colectivo.	<ul style="list-style-type: none"> - Dinámicas de improvisación y toma de decisiones musicales. - Creación de playlists personales con significado emocional y análisis de su impacto.
6. Competencia ciudadana	La música permite abordar problemáticas sociales y éticas (injusticia, violencia, racismo, derechos humanos). Se favorece la conciencia crítica y la participación activa en la vida democrática.	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis de canciones protesta y reivindicativas (Ej. carnaval de Cádiz, cantautores, rap social). - Composición de letras relacionadas con la Agenda 2030. - Participación en proyectos musicales de centro con temática social. - Debates sobre el rol de la música en la denuncia o transformación social.
7. Competencia emprendedora	Fomenta la iniciativa, la creatividad, la toma de decisiones y la gestión de proyectos. El alumnado planifica, organiza y evalúa procesos musicales desde la idea inicial hasta su ejecución final.	<ul style="list-style-type: none"> - Creación y montaje de una actuación musical para la comunidad escolar. - Producción de videoclips musicales o conciertos temáticos. - Participación en concursos, talleres o jornadas artísticas. - Asignación de roles dentro de una agrupación musical: dirección, promoción, diseño, etc.
8. Conciencia y expresión culturales	La música desarrolla la sensibilidad estética y el conocimiento del patrimonio cultural. A través de la interpretación y la audición, se refuerza la identidad, el respeto a otras culturas y la valoración de expresiones artísticas diversas.	<ul style="list-style-type: none"> - Audición y análisis de obras musicales de distintas épocas, estilos y culturas. - Creación de murales sonoros y exposiciones sobre músicas del mundo. - Participación en actividades relacionadas con tradiciones musicales locales (Ej. folclore, flamenco) - Visitas virtuales o presenciales a conciertos, museos o centros culturales.

Nota. Elaboración propia

Por otra parte, en el marco del enfoque competencial promovido por la LOMLOE y concretado en el Real Decreto 217/2022, encontramos las competencias específicas, que se configuran como los aprendizajes fundamentales que el alumnado debe desarrollar en cada área. En el caso de Educación Musical, estas competencias específicas constituyen los pilares que guían la programación didáctica y orientan las estrategias de enseñanza-aprendizaje hacia la adquisición de capacidades prácticas, creativas, reflexivas y expresivas propias del lenguaje musical.

A lo largo de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, y conforme al Decreto 39/2022 en Castilla y León, el área de Música contempla cuatro competencias específicas, cada una de las cuales responde a un ámbito esencial de la educación artística: el análisis y la valoración del patrimonio musical, la exploración e improvisación creativa, la interpretación musical y escénica, y la creación de propuestas musicales propias. Estas competencias abarcan desde el desarrollo del pensamiento crítico y la capacidad de análisis, hasta la expresión de emociones, la participación en producciones colectivas y el uso de recursos vocales, instrumentales, corporales o tecnológicos.

Su valor reside en que no fragmentan el aprendizaje en contenidos aislados, sino que lo articulan en torno a experiencias integradas, donde el alumnado pone en juego saberes conceptuales, habilidades prácticas y actitudes personales. Esto permite avanzar hacia una educación musical más significativa, que conecta con la realidad del alumnado y responde a la diversidad de contextos culturales y sociales. Además, las competencias específicas de Música están estrechamente relacionadas con los criterios de evaluación y los saberes básicos, facilitando una programación coherente y alineada con el perfil de salida del alumnado al finalizar la etapa. Esta alineación garantiza que la enseñanza musical no se limite al dominio técnico, sino que promueva también la creatividad, la colaboración, la sensibilidad artística, la comunicación y la comprensión crítica del entorno.

Competencia específica	Desarrollo de la competencia	Descriptor del Perfil de salida
1. Analizar obras de diferentes épocas y culturas, identificando sus principales rasgos estilísticos y	El alumnado aprende a identificar estilos y características musicales de distintos contextos históricos y culturales, relacionándolos con su	CCL2, CCL3, CP3, CD1, CD2, CPSAA3, CC1, CCEC1 y CCEC2

estableciendo relaciones con su contexto, para valorar el patrimonio musical y dancístico como fuente de disfrute y enriquecimiento personal.	<p>época y entorno. Mediante la escucha activa, el análisis crítico y la búsqueda de información, desarrolla una mirada consciente y reflexiva sobre la música, también desde una perspectiva de género. Este trabajo fomenta la valoración del patrimonio musical, incluyendo tanto el canon occidental como expresiones populares y actuales, como la música en redes sociales o videojuegos.</p> <p>Además, promueve hábitos saludables de escucha y una actitud crítica ante el consumo musical.</p>	
2. Explorar las posibilidades expresivas de diferentes técnicas musicales y dancísticas, a través de actividades de improvisación, para incorporarlas al repertorio personal de recursos y desarrollar el criterio de selección de las técnicas más adecuadas a la intención expresiva.	A través de la improvisación libre o pautada, el alumnado investiga y experimenta con recursos musicales (voz, cuerpo, instrumentos y tecnología) para desarrollar su estilo propio. Este proceso fomenta el conocimiento de uno mismo, la seguridad en sus capacidades y la libertad expresiva, al tiempo que potencia la aceptación de la diversidad de ideas y la superación de estereotipos. Además, les permite elegir con mayor conciencia los medios más adecuados para transmitir emociones e intenciones.	CCL1, CD2, CPSAA1, CPSAA3, CC1, CE3, CCEC3
3. Interpretar piezas musicales y dancísticas, gestionando adecuadamente las emociones y empleando	El alumnado desarrolla habilidades técnicas y expresivas para interpretar música y danza, ya sea de forma individual o en grupo. A través del	CCL1, CD2, CPSAA1, CPSAA3, CC1, CE1, CE3

diversas estrategias y técnicas vocales, corporales o instrumentales, para ampliar las posibilidades de expresión personal.	<p>ensayo, la audición y el análisis, mejora su concentración, memoria, control escénico y expresividad.</p> <p>También aprende a gestionar emociones como la frustración o el miedo escénico, fortaleciendo su autoestima y autoconfianza en situaciones de exposición pública.</p>	
4. Crear propuestas artístico-musicales, empleando la voz, el cuerpo, instrumentos musicales y herramientas tecnológicas, para potenciar la creatividad e identificar oportunidades de desarrollo personal, social, académico y profesional.	<p>Esta competencia permite al alumnado diseñar y realizar proyectos musicales propios, combinando conocimientos, recursos técnicos y creatividad. El proceso de creación potencia el trabajo en equipo, el respeto por las ideas ajenas y la participación. A través de estas experiencias, descubren sus intereses y habilidades, desarrollan la expresión personal y comprenden el valor de la música en distintos ámbitos sociales y profesionales.</p>	<p>CCL1, STEM3, CD2, CPSAA3, CC1, CE1, CE3, CCEC3, CCEC4</p>

Nota. Elaboración propia

c. Pensamiento crítico

i. La importancia del desarrollo del pensamiento crítico

El pensamiento crítico constituye una de las capacidades intelectuales más valoradas en la actualidad, tanto en el ámbito educativo como en el social, laboral y personal. Se trata de una habilidad compleja que permite analizar, evaluar y cuestionar la información que recibimos, así como reflexionar de manera razonada sobre nuestras propias creencias, decisiones y acciones. En un contexto marcado por la sobreabundancia de datos, la velocidad

de la comunicación y la proliferación de discursos contradictorios, desarrollar el pensamiento crítico se ha convertido en una necesidad formativa fundamental.

Desde una perspectiva filosófica y pedagógica, el pensamiento crítico implica una disposición activa hacia la comprensión profunda de la realidad, evitando la aceptación acrítica de ideas impuestas o asumidas por mera costumbre. Según Ennis (1996), pensar críticamente supone "reflexionar razonablemente y con juicio sobre qué creer o qué hacer". Es un proceso que integra múltiples dimensiones: la lógica, la argumentación, la empatía, la ética y la creatividad. Esto lo convierte en una capacidad transversal, que no pertenece a una sola disciplina, sino que permea todos los ámbitos del conocimiento y de la experiencia.

El pensamiento crítico también está profundamente relacionado con la autonomía personal. Las personas que lo desarrollan son más capaces de tomar decisiones informadas, resolver problemas con eficacia, identificar falacias o sesgos en los discursos, y resistir la manipulación o la presión social. En este sentido, se trata de un elemento clave para ejercer una ciudadanía activa y democrática, tal y como destacan los informes de organismos internacionales como la UNESCO y la OCDE. Además, el pensamiento crítico contribuye al desarrollo emocional y social de las personas. La capacidad de ponerse en el lugar del otro, de analizar distintas perspectivas y de argumentar sin imponer, son pilares esenciales del diálogo y la convivencia. En contextos de diversidad e incertidumbre, el pensamiento crítico ofrece un marco para la toma de decisiones responsables, éticas y fundamentadas, promoviendo así una cultura del respeto y del pensamiento autónomo.

Desde el punto de vista educativo, fomentar el pensamiento crítico no consiste únicamente en enseñar a "pensar bien", sino en crear las condiciones para que el alumnado se cuestione, argumente, contraste información, y encuentre sentido a lo que aprende. Es un proceso que implica tiempo, práctica, y un entorno pedagógico que valore el error, la duda, la indagación y la construcción colectiva del conocimiento. El pensamiento crítico no es un lujo intelectual ni una competencia secundaria, sino una herramienta esencial para desenvolverse con libertad, responsabilidad y criterio en el mundo actual. Su desarrollo fortalece la capacidad de aprender, de convivir y de transformar la realidad de manera reflexiva y justa.

ii. El desarrollo del pensamiento crítico en Educación Secundaria

El desarrollo del pensamiento crítico se ha convertido en uno de los principales retos y aspiraciones del sistema educativo contemporáneo. En una sociedad saturada de información y condicionada por discursos múltiples, contradictorios y, a menudo, manipuladores, educar

para pensar de manera reflexiva, argumentada y autónoma resulta esencial. Si bien la importancia de fomentar esta capacidad comienza desde los primeros años de escolarización, es en la Educación Secundaria donde el pensamiento crítico adquiere una relevancia crucial, ya que el alumnado se enfrenta a contenidos más complejos, a contextos más amplios y a decisiones con implicaciones más profundas, tanto a nivel personal como social.

En la Educación Primaria, el pensamiento crítico debe ser introducido de forma progresiva, centrándose en habilidades como la formulación de preguntas, la toma de decisiones sencillas, la argumentación básica y la comprensión crítica de textos. Según Choque Ito (2019), la finalidad de esta etapa no debería ser simplemente la transmisión de conocimientos, sino la promoción de la independencia intelectual mediante la enseñanza de habilidades superiores como la interpretación, el análisis y la autorregulación. Estas capacidades son el cimiento sobre el que se edificará un pensamiento más estructurado y profundo en los años posteriores. Sin embargo, la realidad muestra que muchos estudiantes llegan a la Secundaria sin haber desarrollado suficientemente estas competencias, lo cual limita su capacidad de análisis, de reflexión autónoma y de implicación activa en el proceso educativo.

En Secundaria, el pensamiento crítico debe ser una competencia transversal, presente en todas las áreas del currículo y no solo en materias tradicionalmente asociadas a la reflexión como la Filosofía o la Lengua. Estudios como el de Albertos Gómez y De la Herrán Gascón (2018) ponen de manifiesto la escasa presencia de metodologías activas que estimulen este tipo de pensamiento. A pesar de su importancia, la enseñanza en esta etapa sigue priorizando el aprendizaje memorístico y reproductivo, lo que contribuye al bajo desarrollo de habilidades críticas en el alumnado. En su investigación, estos autores diseñaron, aplicaron y evaluaron un programa denominado "Critical Scientific Investigation (CSI)", basado en la metodología científica como vía para enseñar a pensar críticamente. A través de esta propuesta, los estudiantes aprendieron a formular hipótesis, identificar evidencias, argumentar y tomar decisiones, demostrando mejoras significativas en pruebas de pensamiento crítico. El enfoque de infusión empleado, que integra explícitamente la enseñanza del pensamiento crítico dentro del aprendizaje de contenidos científicos, mostró ser eficaz no solo para el desarrollo de habilidades cognitivas, sino también para su transferencia a contextos sociales más amplios.

A este respecto, el pensamiento crítico no debe entenderse únicamente como una habilidad cognitiva, sino como una disposición activa y constante a cuestionar, evaluar y actuar

en base a razones. La capacidad crítica implica juicios informados, escepticismo reflexivo, evaluación de argumentos y toma de decisiones fundamentadas, habilidades todas que se cultivan mediante experiencias educativas que desafíen al estudiante, promuevan el debate y fomenten la reflexión individual y colectiva.

Por otro lado, el papel del docente es fundamental en este proceso. Como señala Núñez-Lira et al. (2020), muchos educadores presentan aún limitaciones en la aplicación de estrategias didácticas que estimulen el pensamiento crítico. Las sesiones de aprendizaje, en especial en áreas como Comunicación, deberían propiciar la argumentación, el razonamiento lógico y la toma de decisiones. Sin embargo, en contextos observados como el de la provincia de Ocosingo en Perú, se constató que ni los docentes ni los estudiantes poseen aún las herramientas necesarias para realizar una lectura crítica de la realidad. Esto sugiere la necesidad de una formación docente sólida en competencias críticas, así como la implementación de materiales y metodologías que favorezcan una enseñanza activa, dialógica y orientada a la resolución de problemas.

La reflexión educativa debe reconocer que enseñar a pensar críticamente no es una tarea secundaria, sino el eje sobre el cual deben girar los procesos de enseñanza-aprendizaje. El pensamiento crítico permite al estudiante no solo cuestionar la información recibida, sino también construir conocimiento propio, tomar decisiones responsables y actuar éticamente en un mundo complejo. En este sentido, la lectura crítica, el análisis de textos, la argumentación oral y escrita, el debate estructurado, el uso de casos reales y la resolución de dilemas éticos, son algunas de las estrategias que deberían formar parte del repertorio didáctico de los docentes de Secundaria. La investigación de pensamiento crítico debe continuar ampliando sus marcos de acción y análisis, incorporando no solo herramientas cognitivas sino también emocionales y sociales, pues como recuerda el enfoque por competencias, formar para el pensamiento crítico implica enseñar a "saber ser", "saber hacer" y "saber convivir". En un contexto donde los desafíos globales como la desinformación, el cambio climático o la desigualdad social exigen respuestas colectivas y fundamentadas, la educación no puede renunciar a su papel transformador. Desarrollar el pensamiento crítico en Secundaria es, por tanto, un imperativo pedagógico, ético y social.

V. Situación de aprendizaje

a. Introducción

La finalidad de esta situación de aprendizaje es fomentar en el alumnado de 2º de Educación Secundaria Obligatoria un aprendizaje competencial significativo basado en el estudio y la vivencia del Carnaval de Cádiz como fenómeno musical, cultural y social. Esta propuesta didáctica parte del convencimiento de que la música, más allá de ser una disciplina artística, es una poderosa herramienta de transformación personal y colectiva, especialmente en una etapa tan crítica como la adolescencia.

En esta situación de aprendizaje, el alumnado será protagonista de su proceso educativo a través de un recorrido que combina la investigación, el análisis, la creación y la interpretación musical. A través del conocimiento del repertorio propio del Carnaval gaditano, los estudiantes no solo se aproximarán a una tradición musical rica y significativa, sino que también explorarán de forma crítica los temas sociales, políticos y culturales que se abordan en sus letras. De este modo, la música se convierte en un vehículo para desarrollar el pensamiento crítico, así como la capacidad de empatizar, reflexionar y tomar postura ante los problemas del mundo contemporáneo.

Uno de los aspectos más relevantes de esta propuesta es la conexión directa entre la educación musical y el ejercicio del juicio crítico. En cada sesión se diseñan actividades que invitan al alumnado a contrastar información, debatir, cuestionar sus ideas previas y dialogar desde el respeto y la argumentación razonada. La letra del “popurrí” (realmente no van a componer ningún popurrí carnavalesco, ya que es bastante complejo y requeriría mucho tiempo, solamente van a intentar aproximarse a esos popurrís de manera más sencilla) final, que deberán componer colectivamente, será el producto visible de este proceso. Esta creación musical, inspirada en los recursos expresivos del carnaval, abordará varios temas relacionados con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), lo que refuerza el vínculo entre el currículo y los valores éticos y ciudadanos que la escuela debe promover.

La creatividad, la participación, la escucha atenta, la cooperación y la expresión artística ocuparán un lugar central en esta situación de aprendizaje. Las dinámicas propuestas están pensadas para que el alumnado comparta sus ideas, escuche las de los demás, y construya un producto musical desde el trabajo en equipo. Así, se estimula no solo el aprendizaje individual, sino también la inteligencia colectiva, la corresponsabilidad y el respeto mutuo. Además, se

incorporan rutinas de aprendizaje basado en pensamiento como “antes pensaba, ahora pienso”, “compara y contrasta” o “veo, pienso, me pregunto” para facilitar procesos de metacognición, reflexión y autoevaluación.

El producto final, una representación del popurrí compuesto por los propios alumnos, no solo servirá como cierre del proyecto, sino como evidencia de que han comprendido e interiorizado los contenidos musicales, sociales y actitudinales trabajados a lo largo de la experiencia. Esta actuación funcionará también como motor de motivación y sentido de pertenencia al grupo, ya que será el resultado de un proceso auténtico de creación colectiva.

Esta situación de aprendizaje se desarrolla en el marco de la asignatura de Música de 2º de ESO, y ha sido diseñada para ser llevada a cabo durante el segundo trimestre del curso académico. En su planteamiento original, la secuenciación de las sesiones estaba prevista para coincidir con el calendario del Carnaval, con la intención de que la elaboración del popurrí coincidiera con las fechas de esta celebración, permitiendo así una conexión directa entre el producto final y su contexto cultural real.

Sin embargo, debido a diversas dificultades organizativas surgidas con la coordinación del centro de prácticas, la implementación definitiva de la situación de aprendizaje se realizó en las dos semanas previas a las vacaciones de Semana Santa, coincidiendo con el tramo final del periodo de prácticas del Máster en Formación del Profesorado. A pesar de este cambio, el desarrollo de la propuesta mantuvo su estructura esencial, adaptándose en tiempo y recursos a las condiciones reales del aula sin comprometer los objetivos didácticos previstos. Esta experiencia sirvió, además, para reforzar la capacidad de adaptación docente ante imprevistos, integrando la planificación flexible como parte del proceso educativo.

Por último, esta propuesta se encuentra plenamente alineada con la normativa vigente en Castilla y León, concretamente con el Decreto 39/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la ESO en la Comunidad. En ella se trabajarán de forma integrada varias de las competencias específicas del área de Música, así como la totalidad de las competencias clave, con especial énfasis en el pensamiento crítico, la conciencia y expresión culturales, la competencia ciudadana y la competencia personal y social, todas ellas indispensables para formar a jóvenes reflexivos, creativos y comprometidos con su entorno.

b. Diseño de la situación de aprendizaje

El diseño de esta situación de aprendizaje se ha concebido con el propósito de desarrollar un aprendizaje significativo, competencial y contextualizado, tomando como eje el Carnaval de Cádiz por su valor musical, cultural y social. La propuesta sigue una estructura progresiva de seis sesiones que permiten al alumnado pasar de la reflexión inicial a la creación de una versión musical con letra propia, vinculada a uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Esta secuenciación responde a los principios del aprendizaje basado en proyectos y al desarrollo gradual del pensamiento crítico.

Cada sesión ha sido diseñada con intencionalidad pedagógica: comenzar con el conocimiento cultural, continuar con dinámicas participativas y debates éticos, y finalizar con la creación y presentación del producto final. La elección del popurrí como resultado no es casual: permite trabajar contenidos musicales, lenguaje, cooperación y expresión artística al mismo tiempo. Así, se garantiza una experiencia educativa integral, donde el alumnado investiga, colabora, toma decisiones, se expresa y reflexiona, articulando saberes, habilidades y valores en un proceso creativo y transformador.

c. Características del centro

El instituto en el que realicé las prácticas es un centro educativo público que imparte enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), Bachillerato en diversas modalidades y Formación Profesional de Grado Básico. El instituto se caracteriza por su compromiso con una educación inclusiva, la atención a la diversidad del alumnado y la mejora continua de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Defiende valores democráticos, la participación activa de la comunidad educativa y una convivencia basada en el respeto, la igualdad y la resolución pacífica de conflictos.

El centro se encuentra ubicado en Valladolid, en una zona con características socioeconómicas diversas, lo que le confiere un perfil de alumnado heterogéneo. Esta diversidad se refleja en la atención que presta el instituto a las distintas necesidades educativas, con apoyos específicos y programas de refuerzo. Entre sus principios pedagógicos destaca el fomento de metodologías activas, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, y la formación del profesorado para responder a los retos actuales de la educación.

En cuanto a sus instalaciones, el instituto cuenta con espacios adecuados para el desarrollo de las enseñanzas que imparte, incluyendo laboratorios, aulas específicas, biblioteca, sala de usos múltiples, gimnasio y zonas deportivas. Además, el centro participa en programas educativos como el Plan de Igualdad, proyectos de innovación, actividades extraescolares y de apertura al entorno, lo que demuestra su vinculación con la comunidad y su apuesta por una educación más allá del aula. El PEC establece como ejes fundamentales de su proyecto educativo la formación en competencias, la orientación educativa y profesional del alumnado, el fomento de la lectura, la convivencia positiva y la inclusión. También apuesta por la sostenibilidad y el cuidado del medio ambiente, así como por la internacionalización, con posibles participaciones en programas europeos como Erasmus+.

d. Características del aula

El aula de música del instituto en el que realicé las prácticas está pensada como un espacio específico para la impartición de esta asignatura, con una configuración que permite atender tanto a los contenidos teóricos como a los prácticos. Se encuentra ubicada en una de las plantas superiores del centro y presenta una superficie adecuada para la enseñanza grupal, si bien, su tamaño puede resultar algo limitado en caso de realizar actividades de movimiento o de instrumentación colectiva simultánea.

En términos de infraestructura, el aula dispone de una dotación básica de instrumentos musicales Orff, junto con un equipo de sonido y un ordenador conectado a proyector, sin pizarra digital. Aunque estos recursos permiten desarrollar una parte importante del currículo, se echa en falta una mayor variedad (y calidad) instrumental que posibiliten una práctica más rica y participativa para todo el alumnado a la vez.

El mobiliario es funcional pero convencional: sillas y mesas individuales que pueden moverse para facilitar agrupamientos flexibles. No obstante, la reconfiguración del aula requiere tiempo y esfuerzo, y no siempre es viable en sesiones con tiempos limitados. En cuanto a la acústica del espacio, si bien aceptable, no está especialmente tratada, lo que puede generar problemas de reverberación y dificultar la audición precisa, especialmente en clases numerosas o con alumnado que requiere más apoyo atencional.

Desde el punto de vista ambiental y pedagógico, el aula cuenta con algunos recursos visuales y decorativos que ayudan a contextualizar el aprendizaje (carteles, esquemas, trabajos de alumnos antiguos, etc.), aunque su actualización y renovación podrían potenciar el impacto

didáctico. El entorno general es correcto, funcional y suficientemente dotado, aunque no destaca por una atmósfera especialmente creativa o inmersiva. Es decir, el aula de música responde a los requisitos mínimos para la enseñanza musical en secundaria y permite desarrollar una programación adecuada, siempre que se adapte a los recursos disponibles. No obstante, mejoras en la acústica, el equipamiento instrumental y la versatilidad del mobiliario podrían contribuir de manera significativa a enriquecer la experiencia del alumnado y facilitar metodologías más activas y diferenciadas.

e. Características de los alumnos

El alumnado del instituto en el que realicé las prácticas, se caracteriza por una notable heterogeneidad en términos académicos, socioculturales y personales. Los alumnos proceden mayoritariamente del barrio y de otras zonas próximas del entorno urbano de Valladolid, así como de algunos municipios limítrofes. Esta procedencia diversa se traduce en una amplia variedad de perfiles, tanto desde el punto de vista geográfico como sociocultural.

En el ámbito sociocultural, el centro presenta una presencia significativa de alumnado de origen extranjero y de minorías étnicas, especialmente de etnia gitana. Esta pluralidad supone un valor añadido para la vida escolar, al tiempo que plantea retos en términos de inclusión, atención individualizada y adaptación curricular. A nivel socioeconómico, conviven estudiantes de clase media con otros procedentes de entornos más desfavorecidos, lo que repercute en el grado de implicación familiar y en el acompañamiento educativo extrafamiliar.

Desde la perspectiva académica, el alumnado presenta niveles de competencia muy diversos, particularmente en cursos como 2.º y 4.º de Educación Secundaria Obligatoria. Esta diversidad se manifiesta tanto en el rendimiento académico como en la actitud hacia el aprendizaje. Se observan alumnos con intereses definidos junto con otros que presentan bajo nivel de motivación o dificultades de aprendizaje. Esta situación exige del profesorado una planificación didáctica que contemple estrategias de atención a la diversidad, el uso de metodologías activas y la adaptación de materiales.

En relación con el clima escolar, la convivencia es en términos generales adecuada, si bien se han detectado situaciones puntuales que requieren intervención desde el departamento de orientación o desde la acción tutorial. La actitud del alumnado hacia las actividades lectivas suele ser positiva cuando se utilizan recursos prácticos, digitales o creativos, mientras que las metodologías más tradicionales pueden generar desinterés, especialmente en determinados

grupos y franjas horarias. En el plano de la interacción social, los grupos muestran un grado de cohesión aceptable, aunque existen segmentaciones en función de afinidades personales, niveles académicos o características culturales. Estas dinámicas no suelen generar conflictos graves, pero sí requieren un seguimiento preventivo y un enfoque educativo basado en la educación intercultural y la convivencia positiva.

f. Competencias clave

Esta situación de aprendizaje, centrada en el Carnaval de Cádiz como eje cultural, musical y social, promueve un aprendizaje competencial que permite abordar de forma transversal diversas competencias clave del currículo de Educación Secundaria. Lejos de tratarse únicamente de una experiencia musical, el proyecto se convierte en un espacio de reflexión, creación, análisis y diálogo, desde el que se favorece el desarrollo integral del alumnado. A continuación, detallo las competencias clave que se desarrollan a lo largo de la situación de aprendizaje:

- Competencia en comunicación lingüística (CCL). A través del análisis de letras de agrupaciones carnavalescas, el alumnado aprende a interpretar mensajes cargados de intención crítica, ironía y denuncia social. Esta actividad estimula no solo la comprensión lectora, sino también la capacidad de expresarse oralmente con claridad y coherencia. Además, el proceso de creación de un popurrí propio exige habilidades de producción textual, adaptación estilística y dominio del lenguaje, fomentando el uso consciente, ético y creativo del mismo.
- Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA): El trabajo cooperativo que se desarrolla en el aula obliga al alumnado a organizarse, distribuir tareas, consensuar ideas y asumir responsabilidades, lo que incide directamente en su autonomía, su autorregulación emocional y su capacidad de adaptación. A través de estrategias como la autoevaluación, las rutinas de pensamiento o la reflexión colectiva, se impulsa también la conciencia sobre el propio proceso de aprendizaje, facilitando el reconocimiento de avances y la detección de dificultades, con el objetivo de fomentar la mejora continua.
- Competencia ciudadana (CC): El Carnaval de Cádiz, por su naturaleza crítica y su vinculación con la actualidad, permite al alumnado enfrentarse a problemáticas sociales reales desde una perspectiva activa y participativa. Las letras carnavalescas actúan

como disparadores para el debate y la reflexión sobre temas éticos, políticos y medioambientales. El hecho de que los alumnos compongan sus propios textos vinculados a los Objetivos de Desarrollo Sostenible refuerza su compromiso con la transformación del entorno y con los valores de una ciudadanía democrática y responsable.

- Competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC): El acercamiento a una manifestación artística como el Carnaval gaditano permite al alumnado comprender mejor la riqueza del patrimonio cultural español, a la vez que promueve el respeto por otras formas de expresión y el aprecio por la diversidad. La composición e interpretación del popurrí no solo implica una vivencia artística, sino también un proceso de exploración de la propia identidad, en el que los estudiantes canalizan emociones, pensamientos e inquietudes a través del arte.
- Competencia emprendedora (CE): La creación de un producto musical colectivo exige creatividad, iniciativa y una planificación consciente del trabajo. Desde la elección de la temática, hasta la escritura de las letras, la estructuración del popurrí, la puesta en escena y su grabación o interpretación final, los alumnos asumen un papel activo en la toma de decisiones, enfrentan retos, resuelven conflictos y materializan sus ideas. Este proceso refuerza la autoconfianza, la perseverancia y la capacidad de transformar una idea en una propuesta con valor educativo, artístico y social.

g. Competencias específicas

La situación de aprendizaje planteada en torno al Carnaval de Cádiz permite trabajar de manera profunda varias de las competencias específicas del área de Música para 2.º de Educación Secundaria Obligatoria, tal y como se recogen en el Decreto 39/2022 de Castilla y León. A continuación, se detalla cada una de ellas y se argumenta su aplicación en esta propuesta educativa:

1. Analizar obras de diferentes épocas, estilos y culturas, identificando sus principales rasgos estilísticos y estableciendo relaciones con su contexto, para valorar el patrimonio musical y dancístico como fuente de disfrute y enriquecimiento personal.

Esta competencia se desarrolla desde las primeras sesiones, donde el alumnado analiza agrupaciones del Carnaval de Cádiz, prestando especial atención al contexto social, político y cultural en el que surgen las letras. A través de la escucha activa y la reflexión colectiva, los

estudiantes identifican características musicales específicas (estructura del popurrí, tipos de agrupaciones, uso de la ironía o la sátira) y comprenden cómo estas expresiones reflejan una realidad concreta. Asimismo, se fomenta la valoración del patrimonio cultural andaluz y su comparación con otras manifestaciones musicales de tradición popular o actual.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL1, CCL2, CC1, CCEC1, CCEC2.

3. Interpretar piezas musicales y dancísticas, gestionando adecuadamente las emociones y empleando diversas estrategias y técnicas vocales, corporales o instrumentales, para ampliar las posibilidades de expresión personal.

La interpretación del popurrí final supone una aplicación directa de esta competencia. El alumnado participa en la puesta en escena de una pieza colectiva que ha sido creada por ellos mismos, y que exige el uso consciente de la voz, el cuerpo, la expresividad y la actitud escénica. Además, se abordan estrategias para afrontar la exposición pública con seguridad y se trabajan herramientas de gestión emocional, especialmente importantes en la adolescencia, como parte del proceso de presentación artística.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL1, CCL2, CCEC3.

4. Crear propuestas artístico-musicales, empleando la voz, el cuerpo, instrumentos musicales y herramientas tecnológicas, para potenciar la creatividad e identificar oportunidades de desarrollo personal, social, académico y profesional, así como de emprendimiento.

Esta es la competencia central de la situación de aprendizaje, ya que el objetivo principal es la creación de un popurrí original con temática social, elaborado de forma colaborativa. El alumnado emplea la voz y el cuerpo como herramientas expresivas, planifica su contenido con un propósito comunicativo, y utiliza recursos tecnológicos básicos (grabación, edición de audio, presentaciones, etc.) como apoyo al proyecto. Esta experiencia fomenta la iniciativa, el trabajo en equipo, la creatividad, la planificación y el sentido de pertenencia, al tiempo que se les permite explorar la música como posible ámbito de desarrollo personal o profesional.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL1, CPSAA3, CE1, CE3, CCEC3, CCEC4

h. Objetivos de etapa y saberes básicos

La situación de aprendizaje diseñada en torno al Carnaval de Cádiz contribuye a desarrollar de manera directa varios de los objetivos generales establecidos en el artículo 7 del Real Decreto 217/2022, que regula la Educación Secundaria Obligatoria. Esta propuesta, centrada en la creación e interpretación de un popurrí musical con temática social, parte de un enfoque competencial, participativo y crítico, alineado con los fines educativos de la etapa y con los valores democráticos que vertebran el sistema educativo.

A continuación, se detalla los objetivos de etapa que están directamente relacionados con esta situación de aprendizaje:

a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a las demás personas, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.

Este objetivo se trabaja de manera central en la situación de aprendizaje, ya que el carnaval, constituye un espacio de crítica social, expresión libre y compromiso ciudadano. A través del análisis de letras originales y la creación de un popurrí con temática relacionada con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, el alumnado toma conciencia de las problemáticas sociales actuales y se ejercita en el diálogo, la participación y el respeto por los derechos fundamentales. Además, la construcción colectiva de la obra musical implica la práctica de la cooperación y la solidaridad como valores esenciales de convivencia.

b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.

Durante la elaboración del popurrí, los estudiantes deben gestionar su tiempo, organizarse por equipos, repartir tareas, ensayar, revisar y mejorar el contenido. Este proceso exige constancia, responsabilidad y compromiso tanto en lo individual como en lo grupal. La planificación del trabajo y la preparación de la presentación final favorecen el desarrollo de hábitos académicos y personales útiles más allá del aula.

d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con las demás personas, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.

El entorno colaborativo que se genera en esta propuesta fomenta la expresión emocional, la empatía y el respeto mutuo. Al trabajar de forma conjunta en la creación artística, se fortalecen vínculos afectivos, se valoran las ideas de los demás y se desarrollan habilidades para resolver conflictos de manera dialogada. La educación en valores se refuerza también desde los propios contenidos de las letras analizadas y creadas, que pueden abordar problemáticas como la desigualdad, la violencia o los estereotipos sociales.

g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.

Esta situación de aprendizaje promueve un proceso creativo en el que el alumnado debe partir de sus propias ideas, organizarlas, tomar decisiones y llevarlas a cabo con autonomía. La confianza en las propias capacidades, el trabajo cooperativo, la planificación del proyecto y la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje están presentes en todas las fases del desarrollo del popurrí. Se fomenta, además, una actitud crítica y emprendedora hacia los contenidos musicales y sociales trabajados.

h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la comunidad autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.

A lo largo del proyecto, los estudiantes leen, analizan y reinterpretan letras de carnaval, que son textos con estructuras complejas, recursos expresivos diversos y gran riqueza lingüística. También producen sus propios textos líricos con intención comunicativa y expresiva, lo que favorece el desarrollo de la competencia lingüística y literaria. Se fomenta la corrección gramatical, la coherencia, la riqueza léxica y el uso adecuado del registro en función del contenido y el destinatario.

j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de las demás personas, así como el patrimonio artístico y cultural.

El acercamiento al Carnaval de Cádiz permite al alumnado conocer una manifestación cultural profundamente arraigada en la tradición española. Se reflexiona sobre su valor como patrimonio inmaterial, su evolución histórica y su función social. Este conocimiento contribuye a valorar la diversidad cultural del país, así como a desarrollar una actitud de respeto hacia otras expresiones artísticas y tradiciones populares.

l) Apremiar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.

La situación de aprendizaje gira en torno a la creación artística como experiencia educativa central. A través de la música, el lenguaje, el cuerpo y la tecnología, los estudiantes exploran diferentes medios de expresión, canalizan emociones e ideas, y valoran la música como forma de comunicación y reflexión. La interpretación final del popurrí representa una experiencia estética completa que permite integrar los distintos lenguajes artísticos desde un enfoque vivencial y significativo.

i. Metodología

. Principios pedagógicos

La metodología de esta situación de aprendizaje se fundamenta en un enfoque competencial, activo y centrado en el alumnado como protagonista del proceso educativo. De acuerdo con los principios pedagógicos recogidos en la LOMLOE y el Real Decreto 217/2022, así como en el Decreto 39/2022, de Castilla y León, la enseñanza debe atender a la diversidad del alumnado, promover la equidad y favorecer la adquisición de las competencias clave a través de situaciones relevantes, contextualizadas y significativas. Se parte del aprendizaje como un proceso integral que implica dimensiones cognitivas, emocionales, sociales y éticas. Por ello se prioriza una metodología que fomente la reflexión crítica, la creatividad y la participación, atendiendo a su vez al ritmo y necesidades de cada estudiante. Este planteamiento se basa en principios de la pedagogía constructivista, donde los conocimientos se construyen a partir de la experiencia, el diálogo y la interacción con los compañeros.

Asimismo, se apuesta por una educación inclusiva y colaborativa, que valore las aportaciones individuales dentro del grupo y promueva el respeto por la diversidad, la igualdad de oportunidades y el trabajo cooperativo. Se busca poder generar un buen clima en el aula, seguro y motivador, en el que sus errores sean vistos como parte del aprendizaje y se fomente su autonomía, autoestima y pensamiento crítico.

. Metodología concreta de la Situación de Aprendizaje

Esta situación de aprendizaje se sustenta en una metodología activa y centrada en el alumno, alineada con los principios didácticos recogidos en la LOMLOE y orientada al desarrollo integral de las competencias clave. En este sentido, se articula en torno a tres enfoques complementarios: el aprendizaje basado en el pensamiento (Thinking-Based

Learning, TBL), el aprendizaje basado en proyectos (ABP) y el aprendizaje cooperativo, todos ellos integrados en una propuesta que combina la reflexión, la creatividad y el trabajo en equipo.

En primer lugar, se emplea el aprendizaje basado en el pensamiento como estrategia para promover la metacognición, la reflexión crítica y la profundización conceptual. A través de rutinas de pensamiento como “Veo / Pienso / Me pregunto” o “Antes pensaba / Ahora pienso”, el alumnado activa sus conocimientos previos, genera nuevas ideas, cuestiona sus certezas y establece conexiones con realidades sociales complejas. Estas rutinas no solo permiten al docente diagnosticar el punto de partida del grupo, sino que también favorecen la toma de conciencia del propio proceso de aprendizaje, desarrollando habilidades de pensamiento crítico y autónomo esenciales en esta etapa educativa.

En segundo lugar, el diseño de esta situación de aprendizaje responde a los principios del aprendizaje basado en proyectos, ya que el producto final (una versión musical con contenido crítico y vinculación a un Objetivo de Desarrollo Sostenible) requiere de una planificación conjunta, investigación, creación y puesta en común. El alumnado no se limita a reproducir información, sino que la transforma en una producción artística con sentido, utilizando como hilo conductor el Carnaval de Cádiz, entendido no solo como manifestación cultural, sino como paisaje simbólico e imaginario en el que proyectar inquietudes, valores y propuestas de mejora social. Esta perspectiva conecta la música con la vida, haciendo del aula un espacio de creación significativa y compromiso.

Por último, el aprendizaje cooperativo se convierte en un pilar metodológico fundamental durante la fase de creación del popurrí. El alumnado trabaja en grupos diseñados por la docente, donde cada integrante debe asumir un rol activo en la elaboración de la letra, la selección del repertorio y el ajuste expresivo del mensaje. Esta tarea conjunta promueve una interdependencia positiva, en la que el éxito del grupo depende de la colaboración eficaz de todos sus miembros. La negociación de ideas, la toma de decisiones consensuadas y la necesidad de integrar distintas perspectivas convierten este proceso creativo en una oportunidad real para desarrollar competencias sociales como la escucha activa, la empatía, el respeto por la diversidad y la corresponsabilidad. La dinámica grupal no se limita a repartir tareas, sino que implica un auténtico proceso de co-creación, en el que el diálogo, el ensayo y el feedback mutuo permiten enriquecer el producto final.

j. Temporalización

Sesión	Contenidos	Actividades principales
1. Introducción al Carnaval de Cádiz	<ul style="list-style-type: none"> – Comprender el valor cultural, social y musical del Carnaval de Cádiz. – Reflexionar sobre la música como medio de crítica social. 	<ul style="list-style-type: none"> -Visionado y escucha de chirigotas/comparsas. – Debate inicial guiado: ¿qué es el carnaval y qué función cumple? – Rutina de pensamiento “Veo / Pienso / Me pregunto”. – Explicación del proyecto final.
2. Juego: Historia del Carnaval de Cádiz	<ul style="list-style-type: none"> – Conocer el origen, evolución e identidad del carnaval. – Aprender jugando y fomentando la participación activa. 	<ul style="list-style-type: none"> – Breve explicación sobre el origen y elementos del Carnaval gaditano. – Dinámica lúdica con el juego de cartas del carnaval. – Conclusión colectiva. – Reparto de grupos por parte de la profesora. – Tarea para casa: elegir ODS y canción para versionar.
3. Debate: la mujer en el carnaval	<ul style="list-style-type: none"> - Analizar el papel de la mujer en el Carnaval de Cádiz - Promover la reflexión crítica sobre estereotipos y desigualdad 	<ul style="list-style-type: none"> – Lectura de artículos periodísticos o fragmentos sobre la escasa presencia femenina en agrupaciones. – Debate estructurado: ¿Es realmente la fiesta de la libertad si siguen juzgando a las mujeres por participar?
4. Composición del popurrí	<ul style="list-style-type: none"> – Redacción creativa y revisión. – Ajuste de métrica, rima y ritmo. 	<ul style="list-style-type: none"> – Revisión y mejora de las letras en grupo. – Ensayos de lectura rítmica y musicalidad. – Feedback guiado entre grupos.
5. Presentación final de los popurrís	<ul style="list-style-type: none"> – Interpretación colaborativa como cierre del proyecto. 	<ul style="list-style-type: none"> – Actuación de los grupos en el aula o en acto conjunto del centro. – Grabación de las actuaciones si se desea.

-
- | | |
|--|---|
| – Valoración del aprendizaje y las competencias desarrolladas. | – Ronda final de autoevaluación y coevaluación.
– Rutina de cierre: “Compara y contrasta”. |
|--|---|
-

Nota. Elaboración propia

k. Recursos

La implementación de esta situación de aprendizaje requiere una planificación cuidadosa de los recursos disponibles para garantizar el desarrollo pleno de las actividades planteadas. Dichos recursos se clasifican en humanos, materiales y espaciales.

En cuanto a los recursos humanos, la figura clave es el docente especialista en Música. En caso de que exista alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, también será relevante la implicación del equipo de orientación o del personal de atención a la diversidad.

Respecto a los recursos materiales, se utilizarán dispositivos como proyector, altavoces y pizarra digital para el visionado de agrupaciones carnavalescas y la presentación de recursos. El alumnado empleará dispositivos personales o del centro para investigar canciones y consultar información sobre los ODS. También se contará con el juego de cartas (Anexo IV) sobre el carnaval como herramienta lúdica e instructiva.

En lo referente a los recursos espaciales, el desarrollo principal de la propuesta se llevará a cabo en el aula de música, pero en el caso de que no haya espacio suficiente, se necesitará un aula más grande.

l. Actividades

Esta situación de aprendizaje se articula en torno a una secuencia de cinco sesiones estructuradas, en las que se combinan actividades de recepción activa, reflexión crítica, trabajo cooperativo y expresión musical.

Sesión 1: Introducción al Carnaval de Cádiz

Actividad: Visionado y escucha de chirigotas/comparsas

Esta primera toma de contacto con el Carnaval de Cádiz se realiza mediante el visionado y la escucha de fragmentos seleccionados de chirigotas y comparsas (Anexo I). Se eligen agrupaciones reconocidas de los últimos años, que destaquen por su ingenio, humor y

contenido crítico (adaptadas al nivel de los estudiantes, ya que se podrán utilizar agrupaciones infantiles, juveniles y adultas). La selección prioriza temáticas variadas que aborden cuestiones sociales actuales, desde desigualdades hasta política o ecología. Se proyectan en clase con subtítulos activados, lo que facilita al alumnado la comprensión de las letras, especialmente por las peculiaridades del habla gaditana y los juegos de palabras característicos del carnaval.

Este primer acercamiento permite no solo familiarizarse con el estilo musical y el tono satírico de las agrupaciones carnavalescas, sino también generar un impacto emocional y motivador. Al ver cómo la música puede convertirse en vehículo de denuncia, el alumnado empieza a comprender que el arte es una forma válida y poderosa de expresión social. Además, se activan conocimientos previos sobre otros tipos de música popular, permitiendo establecer conexiones con experiencias culturales propias. Desde el punto de vista curricular, esta actividad desarrolla la competencia en conciencia y expresión cultural (CCEC) y la competencia lingüística (CCL), ya que requiere comprensión audiovisual y análisis del lenguaje metafórico. Según la LOMLOE, se están trabajando los saberes vinculados a la comprensión de manifestaciones culturales y musicales, además del uso crítico de los medios de comunicación.

Actividad: Debate guiado – “¿Qué es el carnaval y qué función cumple?”

Después del visionado, se plantea un debate colectivo (Anexo II) para que el alumnado reflexione sobre lo que ha visto. La profesora lanza una pregunta clave: “¿Qué es el carnaval y qué función cumple en la sociedad?” Esta cuestión abre la puerta a interpretaciones personales, y permite que emerjan conceptos como tradición, sátira, resistencia, cultura popular o identidad.

La docente guía el debate anotando en la pizarra ideas clave y ofreciendo contraejemplos o repreguntas que profundicen en el análisis. El propósito no es llegar a una única definición, sino fomentar el pensamiento crítico, la escucha activa y el respeto a las opiniones de los demás. A través de esta dinámica, se entrena la expresión oral, se fomenta la argumentación con evidencias y se invita a considerar distintas perspectivas. Este tipo de actividad está completamente alineado con el enfoque competencial de la LOMLOE. Se desarrollan la competencia cívica y social (CSC), la competencia personal y de aprender a aprender (CPAA) y, por supuesto, la competencia lingüística (CCL). A nivel metodológico, se basa en el aprendizaje dialógico y en la construcción colectiva del conocimiento.

Actividad: Rutina de pensamiento “Veo / Pienso / Me pregunto”

Como estrategia de metacognición, se introduce la rutina de pensamiento “Veo / Pienso / Me pregunto” (Anexo III), en la que el alumnado, individualmente o en parejas, anota lo que ha observado en los vídeos, lo que ha interpretado o deducido de ello, y las preguntas que le han surgido. Esta rutina promueve una actitud investigadora y estimula la reflexión profunda. Al compartir sus reflexiones en pequeño grupo y después en gran grupo, se ponen en común inquietudes, lo que enriquece el proceso de aprendizaje. Este ejercicio no solo permite conectar con los contenidos, sino que favorece el autoconocimiento como aprendientes.

Desde la óptica de la LOMLOE, se refuerzan la competencia de aprender a aprender, el pensamiento crítico, y la construcción de sentido personal sobre los contenidos culturales. Es también una forma de atender a la diversidad, ya que cada estudiante puede aportar desde sus propias experiencias e intereses.

Actividad: Explicación del proyecto final

Finalmente, se presenta el proyecto que vertebrará toda la situación de aprendizaje: la creación e interpretación de un popurrí carnavalesco con contenido crítico, basado en una canción conocida y relacionado con un Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS). La docente expone los pasos a seguir, los tiempos, los criterios de evaluación y los productos esperados. Esta explicación no solo da sentido al trabajo, sino que activa la motivación del alumnado al ver que su aprendizaje tendrá una aplicación creativa, expresiva y pública. Se contextualiza así el aprendizaje dentro de una experiencia significativa, en línea con las metodologías activas y el aprendizaje basado en proyectos (ABP), tal y como promueve la LOMLOE.

Sesión 2: Historia del Carnaval – Aprender jugando

Actividad: Breve explicación sobre el origen y evolución del Carnaval de Cádiz

La sesión comienza con una breve exposición sobre la historia del carnaval gaditano. A través de una presentación visual o una narración contextualizada, la docente explica cómo esta fiesta surge, se transforma y sobrevive a la censura, convirtiéndose en una forma de resistencia cultural. Se destacan elementos identitarios como las agrupaciones (chirigotas, comparsas, coros), el tipo de humor, el disfraz y el carácter comunitario del carnaval.

Esta introducción histórica tiene un carácter esencial para enmarcar el aprendizaje posterior. Ofrece una visión diacrónica que ayuda a entender por qué esta fiesta tiene el carácter crítico que la define. También contribuye a consolidar el enfoque interdisciplinar, conectando lengua, música, historia y educación en valores. La actividad conecta con los saberes del currículo relacionados con el patrimonio cultural y la memoria colectiva, reforzando la competencia cultural y la ciudadanía activa.

Actividad: Juego de cartas del carnaval

Después de la introducción, se organiza una dinámica lúdica: un juego de cartas diseñado específicamente para repasar los elementos de una agrupación. El juego presentado es una variación del juego de cartas “Virus”, en donde tendrán que juntar todos los componentes de una agrupación. El alumnado, dividido en grupos pequeños, juega contra sus compañeros para ver quien logra tener una agrupación completa antes. Este tipo de actividad fomenta la participación activa, el aprendizaje cooperativo y la motivación intrínseca. A través del juego, se consolidan conocimientos sin recurrir a la memorización tradicional.

Desde la LOMLOE, se potencia el desarrollo de competencias como la personal y social (CPSAA), la ciudadanía (CSC) y la cultural (CCEC). También se promueve una evaluación formativa e informal, al identificar qué aspectos se han comprendido y cuáles deben reforzarse.

Actividad: Conclusión colectiva y reparto de grupos

Tras el juego, se realiza una puesta en común donde los grupos comentan lo aprendido, lo que más les ha sorprendido o interesado, y cómo relacionan esta historia con el presente. A continuación, la profesora conforma los grupos que trabajarán en el popurrí. Se cuida la heterogeneidad para favorecer el aprendizaje cooperativo.

Este momento es clave para crear un clima positivo y de compromiso. El alumnado empieza a sentirse protagonista de un proyecto compartido. Además, se les encomienda una tarea para casa: elegir un ODS que les interese y pensar una canción conocida que podrían versionar. Esta conexión entre música y objetivos globales permite unir creatividad con pensamiento crítico y compromiso social.

Sesión 3: Debate: la mujer en el carnaval

Actividad: Lectura de artículos y análisis crítico

En esta sesión, el foco se desplaza hacia una mirada crítica del Carnaval de Cádiz desde una perspectiva de género. Para ello, se propone como primera actividad la lectura de varios artículos periodísticos (Anexo V) o fragmentos de entrevistas y reportajes que tratan la escasa presencia de mujeres en las agrupaciones carnavalescas. Los textos se seleccionan teniendo en cuenta el nivel de comprensión del grupo y se distribuyen en formato físico o digital. La actividad comienza con una lectura individual, seguida de una breve puesta en común de impresiones. La docente puede guiar la interpretación con preguntas clave: ¿Qué argumentos se repiten? ¿Qué barreras enfrentan las mujeres para participar? ¿Qué papel ha tenido la crítica social en este tema?

Esta lectura no solo introduce información nueva, sino que propone una alfabetización mediática y crítica, donde el alumnado aprende a leer más allá del texto y a posicionarse ante realidades complejas. Se trabajan especialmente la competencia en comunicación lingüística (CCL), el pensamiento crítico y la conciencia social y ciudadana (CSC), además del saber básico de "la construcción de la identidad y la igualdad de género".

Actividad: Debate estructurado, “¿Es realmente la fiesta de la libertad si siguen juzgando a las mujeres por participar?”

Tras el análisis inicial, se propone un debate estructurado (Anexo VI) sobre la siguiente pregunta: “¿Es realmente la fiesta de la libertad si siguen juzgando a las mujeres por participar?”. Se organizan dos grupos que representen posturas distintas (aunque el objetivo no es confrontar, sino argumentar), y se les da un tiempo para preparar sus intervenciones. Este debate permite que el alumnado aplique lo leído, articule argumentos, escuche posturas divergentes y reflexione sobre un tema controvertido. Se favorece así el desarrollo del pensamiento ético y la empatía, fundamentales para la formación de una ciudadanía crítica y comprometida.

Desde el marco de la LOMLOE, se trata de una actividad de gran valor competencial. Se trabajan la competencia lingüística (expresión oral, argumentación), la competencia social y ciudadana (reflexión ética, igualdad), y se conecta con contenidos como la construcción de la identidad, la visibilización de desigualdades estructurales y el análisis crítico del entorno.

Además, se introduce una perspectiva de género transversal, clave en el currículo actual, como parte de la educación en valores democráticos e inclusivos.

Sesión 4: Composición del popurrí

Actividad: Redacción creativa y revisión

En esta fase del proyecto, cada grupo comienza a elaborar la letra de su propio popurrí. Parten de la canción seleccionada y del ODS que han escogido (igualdad de género, pobreza, sostenibilidad, salud mental, etc.). A partir de ahí, deben transformar la letra original respetando su estructura, rima y métrica, pero dotándola de contenido crítico vinculado al tema elegido. La docente actúa como guía y asesora durante este proceso, resolviendo dudas lingüísticas, musicales o temáticas. Se fomenta la autorregulación, la creatividad y la capacidad de síntesis.

Esta actividad es una manifestación clara del enfoque competencial: el alumnado aplica conocimientos lingüísticos, musicales, sociales y éticos para crear un producto original. Se trabaja la competencia en comunicación lingüística, la competencia cultural y artística, y la competencia en conciencia y expresión personal. Además, se relaciona directamente con los saberes sobre la creatividad literaria, la construcción de mensajes significativos y el uso expresivo de la música.

Actividad: Ensayos rítmicos y de musicalidad

Una vez redactadas las letras, se ensaya la lectura rítmica, cuidando la acentuación, el tono, las pausas y la intención expresiva. El objetivo es que el mensaje no solo se entienda, sino que llegue emocionalmente. Se puede hacer primero una lectura sin música, luego con acompañamiento instrumental o base rítmica, y finalmente con la melodía original. Esta fase es clave para integrar el componente artístico-musical del proyecto. Se trabaja la prosodia, la expresividad y la cohesión grupal, además de fomentar la autoexigencia y la escucha activa.

Sesión 5: Presentación final y cierre

Actividad: Interpretación colaborativa de los popurrís

Esta última sesión se centra en la puesta en escena del producto final. Cada grupo interpreta su popurrí ante la clase o, si las condiciones lo permiten, en un acto abierto al centro o al entorno educativo. Se cuidan aspectos como el vestuario (pueden utilizar disfraces o elementos simbólicos), la escenografía mínima y la expresión corporal. La experiencia de

actuar ante los demás potencia la autoestima, el sentido de logro y la conexión emocional con el aprendizaje. Más allá de la actuación, el alumnado siente que su voz ha sido escuchada, que ha creado algo propio y significativo, y que el aula se ha convertido en un espacio de expresión y compromiso. Desde el punto de vista curricular, se cristaliza aquí el trabajo de varias competencias: la cultural y artística (creación y representación), la lingüística (transposición de un mensaje oral), la personal y social (colaboración, exposición pública) y la ciudadana (contenido social del mensaje). Es también una forma de trabajar los saberes vinculados a la expresión artística y la comunicación emocional.

Actividad: Evaluación y rutina de cierre: “Compara y contrasta”

Una vez realizadas las presentaciones, se propone una ronda de autoevaluación y coevaluación, mediante rúbricas adaptadas. Cada grupo valora su implicación, su aprendizaje y el resultado final, y ofrece retroalimentación al trabajo de otros. Además, se utiliza la rutina de pensamiento “Compara y contrasta” (Anexo VII), que invita al alumnado a comparar su percepción del carnaval antes y después del proyecto: ¿qué sabían?, ¿qué creen ahora?, ¿qué les ha cambiado? Esta actividad cierra el proceso de manera reflexiva, permitiendo integrar el aprendizaje en la experiencia personal. Se fomenta la responsabilidad sobre el propio proceso, la conciencia de mejora y la construcción de una identidad crítica y participativa.

m. Evaluación

De la misma forma que indica el Decreto, la evaluación ha sido global, continua y formativa, y referida a objetivos, criterios y, sobre todo, competencias, buscando la formación integral del alumno. Los criterios de evaluación que hemos seleccionado son los siguientes, que están relacionados con las competencias específicas 1, 3 y 4 del área, que hemos seleccionado para la evaluación de la SA:

Competencia específica 1:

1.3. Reconocer y explicar con actitud abierta y respetuosa las funciones desempeñadas por determinadas producciones musicales y dancísticas, relacionándolas con las principales características de su contexto histórico, social y cultural. (CCL1, CCL2, CCI, CCECI, CCEC2)

Este criterio tiene un papel fundamental en esta propuesta. Se busca que el alumnado comprenda el Carnaval de Cádiz no solo como una manifestación artística, sino como un fenómeno cultural cargado de intención crítica y reflexión social. A través del análisis de

agrupaciones carnavalescas, de rutinas de pensamiento como “Veo / Pienso / Me pregunto” o “Antes pensaba / Ahora pienso”, y del debate guiado en clase, el alumnado tiene la oportunidad de interpretar el valor social de la música en contextos específicos, desarrollando así una mirada crítica y contextualizada.

Competencia específica 3:

3.1. Emplear técnicas básicas de interpretación vocal, corporal o instrumental, adecuadas al nivel, aplicando estrategias de memorización y valorando los ensayos como espacios de escucha y aprendizaje. (CCL1)

Este criterio se activa en el momento en que los grupos comienzan a ensayar y preparar su popurrí. A lo largo del proceso, se hace énfasis en el aprendizaje colaborativo durante los ensayos, donde se fomenta la escucha activa, la atención al ritmo, la coordinación y la corrección mutua. El docente puede observar estas dinámicas mediante listas de cotejo y registros de seguimiento, al tiempo que el alumnado reflexiona sobre su propio desempeño a través de instrumentos de autoevaluación.

3.3. Participar como intérprete en actuaciones y manifestaciones musicales y escénicas, aceptando y cumpliendo las normas que rigen la interpretación en grupo y mostrando iniciativa en los procesos creativos e interpretativos. (CCEC3)

Este criterio está directamente vinculado con el momento culminante del proyecto: la presentación final del popurrí. Esta interpretación no solo pone en juego las habilidades musicales del alumnado, sino también su capacidad para trabajar en equipo, asumir responsabilidades dentro del grupo y mostrar iniciativa en las decisiones creativas. Tanto en el proceso como en la actuación, el alumnado demuestra cómo ha integrado las normas del trabajo grupal y la puesta en escena colectiva. Las rúbricas y las observaciones docentes permiten recoger evidencias de este criterio.

Competencia específica 4:

4.1. Planificar y desarrollar, con creatividad, propuestas artístico-musicales, adecuadas a su nivel, tanto individuales como colaborativas, empleando medios musicales y dancísticos, así como herramientas analógicas y digitales. (CCL1, CPSAA3, CE1, CE3, CCEC3, CCEC4)

Este criterio se manifiesta especialmente en la fase de creación del popurrí. Cada grupo parte de una canción conocida y la transforma mediante la escritura de una letra original vinculada a un Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS). Este proceso creativo supone una toma de decisiones constante, la puesta en común de ideas y la conexión de contenidos musicales con temas sociales de actualidad. Todo ello permite valorar no solo el producto final, sino la capacidad del alumnado para desarrollar una propuesta artística significativa.

4.2. Participar activamente en la planificación y en la ejecución de composiciones vocales, instrumentales, coreográficas y multidisciplinares sencillas de forma individual y/o colaborativa, mostrando respeto a ideas, emociones y sentimientos del grupo, valorando las aportaciones del resto de integrantes del grupo y descubriendo oportunidades de desarrollo personal, social, académico y profesional. (CCL1, CPSAA3, CE1, CE3, CCEC3)

Este criterio está presente de manera transversal a lo largo de todo el proyecto. A través del trabajo cooperativo el alumnado no solo aprende contenidos musicales, sino también habilidades sociales como la escucha, la empatía, el respeto y la valoración de las ideas ajenas. Las fichas de roles, las dianas de autoevaluación y las intervenciones orales espontáneas recogen muestras claras del desarrollo de esta competencia.

Una vez se conocen los criterios de evaluación basados en las competencias específicas y de los cuales sacamos los indicadores de logro, pasamos a hablar sobre los procedimientos de evaluación, que son las técnicas y maneras de evaluar de forma objetiva y competencial a los alumnos durante toda la SA para poder analizar el grado de adquisición que han tenido de todo lo trabajado en la misma.

Los procedimientos de evaluación utilizados en esta situación de aprendizaje responden a la necesidad de observar y valorar no solo los resultados finales, sino el proceso completo que desarrolla el alumnado en relación con los criterios de evaluación seleccionados. Los principales procedimientos empleados son los siguientes:

- Observación sistemática: es uno de los métodos más valiosos y constantes del proceso evaluativo. A través de la observación, el docente puede valorar aspectos como la implicación del alumnado, su actitud hacia el trabajo cooperativo, su capacidad de escucha, respeto a las ideas del grupo, así como la expresión oral, escénica y artística. Esta observación ha sido planificada previamente y guiada mediante listas de cotejo o registros.

- Análisis de producciones del alumnado: este procedimiento permite evaluar el aprendizaje a través del resultado tangible de las tareas realizadas, prestando especial atención al producto final: el popurrí versionado.
- Intercambios orales y reflexión crítica: durante el desarrollo de actividades como el debate, las puestas en común, y las rutinas de pensamiento, se han generado momentos de diálogo donde el alumnado ha tenido que argumentar, defender ideas, contrastar opiniones y generar conclusiones. Estos intercambios se han valorado no solo en términos de participación, sino por su calidad expresiva, razonamiento y respeto a la diversidad de opiniones.
- Autoevaluación y coevaluación: la autoevaluación favorece la toma de conciencia del propio proceso de aprendizaje, permitiendo al alumnado identificar fortalezas y aspectos a mejorar. La coevaluación, por su parte, promueve la capacidad crítica constructiva hacia el trabajo del grupo, favoreciendo la empatía, la valoración del esfuerzo ajeno y la corresponsabilidad en el aprendizaje colectivo.

Los instrumentos de evaluación seleccionados permiten recoger evidencias significativas del aprendizaje de forma organizada, clara y objetiva. Estos instrumentos han sido compartidos con el alumnado desde el inicio de la situación de aprendizaje, para favorecer la transparencia, la autoexigencia y la autonomía en su trabajo.

- Rúbrica analítica del producto final (Anexo VIII): está diseñada en base a los criterios de evaluación seleccionados y contempla ítems como: adecuación del mensaje al ODS, coherencia musical con la canción original, expresión vocal y escénica, creatividad, y calidad del trabajo en equipo.
- Lista de cotejo para la observación (Anexo IX): utilizada durante las sesiones de creación y ensayo, así como en la participación en el debate y el juego. Permite registrar aspectos clave como la actitud colaborativa, el cumplimiento de tareas, el respeto de turnos, la originalidad de las propuestas y el nivel de participación.
- Cuaderno de seguimiento del docente: incluye anotaciones sobre conductas destacadas, progresos individuales, incidencias y estrategias pedagógicas que hayan resultado más o menos efectivas.
- Diana de autoevaluación del trabajo cooperativo (Anexo X): utilizada al finalizar la situación de aprendizaje, ha permitido a cada alumno valorar su implicación,

comunicación, cumplimiento de tareas, apoyo al grupo y compromiso con el proyecto. Aporta información cualitativa relevante para cerrar el ciclo reflexivo.

- Rutinas de pensamiento: las rutinas “Antes pensaba / Ahora pienso” y “Veo / Pienso / Me pregunto” han sido empleadas como instrumentos de evaluación formativa y metacognitiva. A través de ellas, el alumnado ha podido expresar cómo ha evolucionado su pensamiento crítico, su visión sobre el carnaval como herramienta social y su propia capacidad de expresión.

n. Resultados y discusión

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

El primer criterio trabajado 1.3, vinculado al análisis de las funciones sociales y culturales de las producciones musicales, este se abordó principalmente en el debate guiado sobre el papel de la mujer en el carnaval. Aunque en un primer momento el alumnado mostró ciertas dificultades para expresarse (ya que no sabían muy bien qué decir o cómo argumentarlo) , con mi acompañamiento y la lectura previa de textos periodísticos, lograron construir intervenciones interesantes y críticas. Fue una oportunidad para promover la reflexión sobre la aparente “libertad” del carnaval frente a la persistencia de estereotipos de género. La participación fue creciendo progresivamente y se generaron momentos de diálogo muy enriquecedores. Tal como apunta Lipman (2003), el pensamiento crítico en el aula no surge de forma espontánea, sino que se construye mediante estrategias que animan al alumnado a pensar por sí mismos y a escuchar a los demás.

El criterio 3.1, que alude a la interpretación de piezas musicales en grupo, fue trabajado en la última sesión, cuando el alumnado presentó sus versiones de popurrís. Se notó una evolución muy positiva en la seguridad escénica del grupo. Al principio, algunos estudiantes mostraban cierta timidez, pero gracias al ambiente de apoyo que se generó en el aula y a la práctica previa, pudieron interpretar con soltura.

En cuanto al criterio 3.3, relacionado con la participación como intérpretes en actividades musicales y escénicas cumpliendo las normas de grupo, este fue uno de los más

exitosos. Desde la formación de los grupos hasta la presentación final, el alumnado mostró una actitud colaborativa, con iniciativa y respeto. Hubo un alto nivel de implicación y una conciencia clara del valor del trabajo en equipo. Durante la creación de los popurrís, se observó cómo asumían distintos roles según las fortalezas individuales, algo que favoreció la cohesión grupal. Como señala Elliott (1995), la educación musical debe entenderse como una práctica social donde el aprendizaje está profundamente conectado con el contexto y las interacciones.

En relación con el criterio 4.1, que contempla la planificación de propuestas musicales colaborativas, fue especialmente visible en la tarea de composición del popurrí. El alumnado demostró tener ideas originales, conectadas tanto con los contenidos musicales como con la función crítica del carnaval. La creatividad fue uno de los puntos fuertes del grupo, algo que sorprendió positivamente, ya que muchos no estaban acostumbrados a componer canciones o letras. Se trató de una actividad que estimuló su autonomía y su capacidad para coordinarse en equipo. Como defiende Torrance (1966), para desarrollar la creatividad en el aula, el rol del docente debe ser el de un facilitador que crea las condiciones para que los alumnos puedan explorar, experimentar y expresarse sin miedo al error.

Por último, el criterio 4.3, que recoge el uso funcional de recursos digitales para la creación musical, se aplicó en tareas como la búsqueda de información sobre el ODS elegido, la selección de la base musical etc. Aunque no fue el foco principal del proyecto, sí permitió observar cómo el alumnado, en su mayoría, sabe desenvolverse en entornos digitales con soltura y con un propósito creativo claro.

En conjunto, los resultados reflejan que esta Situación de Aprendizaje ha favorecido la adquisición de aprendizajes significativos desde un enfoque competencial y vivencial. La creatividad, la reflexión crítica, el respeto por la tradición y el trabajo colaborativo han sido ejes fundamentales del proceso, y han permitido que el alumnado se exprese de forma libre y respetuosa, conectando con la música como medio de transformación cultural y social.

VI. Conclusiones

Para concluir este Trabajo de fin de Máster, se retoman los objetivos específicos propuestos con el fin de analizar si han sido alcanzados y valorar, en consecuencia, el impacto general de la situación de aprendizaje implementada en el aula.

El primer objetivo fue favorecer la adquisición de las competencias clave de la etapa de Educación Secundaria, fomentando un aprendizaje significativo, funcional y conectado

con el entorno cultural del alumnado. A través de esta situación de aprendizaje centrada en el Carnaval de Cádiz, el alumnado ha podido trabajar distintas competencias como la lingüística, la social y cívica, la conciencia cultural y artística, y la de aprender a aprender. La propuesta ha partido del contexto cercano del alumnado, permitiendo que conectaran sus aprendizajes con una tradición viva de su entorno, lo que ha contribuido a un aprendizaje con sentido, motivador y duradero.

El segundo objetivo perseguía utilizar el Carnaval de Cádiz como eje transversal para promover el pensamiento crítico, la educación en valores y la participación del alumnado, generando espacios de diálogo, reflexión y creación. Este objetivo se ha trabajado de forma muy directa en la actividad del debate, donde, pese a las dificultades iniciales, el alumnado fue capaz de expresar ideas, contrastar opiniones y reflexionar sobre temáticas sociales presentes en las letras carnavalescas. Además, la creación del popurrí les permitió abordar temas de su interés y proyectar sus inquietudes desde una perspectiva crítica y creativa, fomentando el respeto por la diversidad de opiniones.

Por último, el tercer objetivo consistía en fomentar el trabajo cooperativo mediante la elaboración colectiva de una letra de popurrí, propiciando el desarrollo de habilidades comunicativas, la toma de decisiones compartidas y la asunción de responsabilidades. Este objetivo se ha alcanzado con éxito, ya que la creación conjunta de la letra, su puesta en común y la actuación final promovieron una dinámica de grupo muy positiva. El alumnado asumió diferentes roles dentro del equipo, resolvió conflictos de forma autónoma y valoró positivamente el resultado colectivo, favoreciendo un clima de respeto, colaboración y entusiasmo.

En síntesis, podemos afirmar que los tres objetivos han sido alcanzados, y que esta situación de aprendizaje ha supuesto una experiencia enriquecedora para el alumnado, donde la música y el Carnaval han sido vehículos para aprender a pensar, a convivir y a crear desde lo significativo.

. Limitaciones

Durante el desarrollo de la situación de aprendizaje también se han identificado algunas limitaciones que merecen ser mencionadas de cara a futuras implementaciones. En primer lugar, la actividad del debate resultó especialmente compleja para el alumnado. Al no estar habituados a esta dinámica, muchos no sabían muy bien qué decir o cómo argumentar

sus ideas. Sin embargo, con el acompañamiento y guía docente, lograron participar de manera más activa. Esta dificultad inicial evidenció la necesidad de entrenar previamente estas competencias orales. Otra limitación significativa fue la gestión del tiempo. Aunque se consiguió desarrollar la propuesta en su totalidad, disponer de un mayor número de sesiones habría permitido profundizar más en la creación de la letra y realizar ensayos con mayor preparación. Además, la coincidencia con otras actividades del centro condicionó en cierta medida el ritmo y desarrollo de algunas tareas.

Finalmente, se debe mencionar que, al tratarse de una experiencia puntual, su impacto, aunque positivo, tiene un alcance limitado. Sería necesario incorporar este tipo de metodologías de forma sistemática y transversal en el currículo para lograr cambios más profundos y sostenibles en la forma de aprender del alumnado.

. Propuesta de futuro

De cara a futuras implementaciones de esta propuesta, se considera fundamental seguir profundizando en metodologías activas y enfoques competenciales que sitúen al alumnado como protagonista de su propio aprendizaje, tal y como se ha hecho en esta situación de aprendizaje centrada en el Carnaval de Cádiz. Esta experiencia ha evidenciado el enorme potencial que tiene el uso del contexto cultural como motor de aprendizaje significativo y como vía para trabajar competencias clave de forma integrada. Por ello, una de las primeras propuestas sería ampliar el tiempo dedicado a este tipo de actividades, permitiendo que el alumnado pueda explorar con mayor profundidad tanto los contenidos como los procesos creativos implicados. Una mejora importante pasaría por reforzar la preparación previa del alumnado para actividades como el debate, que, aunque enriquecedoras, requieren de habilidades comunicativas y de pensamiento crítico que deben trabajarse de forma progresiva. Sería conveniente, por tanto, introducir dinámicas específicas en sesiones previas que ayuden a desarrollar la argumentación, la escucha activa y el respeto hacia distintas opiniones. Esta preparación no solo enriquecería el desarrollo de los debates, sino que también tendría un impacto positivo en otras actividades escolares y en su formación ciudadana.

Asimismo, sería muy beneficioso incorporar otros lenguajes expresivos en la propuesta, como el lenguaje audiovisual o el dramático, permitiendo que el alumnado pueda experimentar el Carnaval desde distintas perspectivas: no solo componiendo letras, sino también interpretando, grabando o escenificando sus creaciones. Esto no solo aumentaría la motivación,

sino que también favorecería la integración de distintas áreas del currículo (Lengua, Educación Plástica, Valores Éticos, etc.), generando aprendizajes más globales y conectados.

Por último, conviene destacar que esta situación de aprendizaje no tiene por qué limitarse al curso en el que se ha desarrollado, podría adaptarse perfectamente a otros cursos de Educación Secundaria o Bachillerato, ajustando los contenidos, objetivos y nivel de profundidad según la etapa y madurez del alumnado. En niveles superiores, por ejemplo, podría introducirse una reflexión más crítica sobre la evolución histórica del Carnaval, su papel como herramienta de denuncia social, o incluso realizar análisis comparativos entre distintos estilos y agrupaciones. De este modo, se mantendría la esencia de la propuesta , aprender a través del Carnaval, pero se enriquecería con nuevos enfoques y retos acordes al desarrollo del alumnado.

IX. Referencias bibliográficas

BOE-A-2022-4975. (s. f.). *Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria*. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-4975>

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. UNESCO.

Educación secundaria obligatoria - Ordenación y currículo - Portal de Educación de la Junta de Castilla y León. (s. f.). <https://www.educa.jcyl.es/es/informacion/sistema-educativo/educacion-secundaria-obligatoria/educacion-secundaria-obligatoria-ordenacion-curriculo>

Ennis, R. H. (1996). *Critical thinking*. Prentice-Hall.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Gómez, D. A., & De la Herrán Gascón, A. (2018). Desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de Educación Secundaria: diseño, aplicación y evaluación de un programa educativo. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(4), 269–285.

Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social, and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269–289.

Ito, K. K. K. J. C. (2019). Desarrollo del pensamiento crítico en niños de educación primaria. *Revista de Pensamiento Crítico Aymara*, 1(1), 47–64.

McFerran, K. S., Garrido, S., O'Grady, L., Grocke, D., & Sawyer, S. M. (2010). Examining the relationship between self-reported mood management and music preferences of Australian teenagers. *Journal of Youth Studies*, 13(2), 161–179.

Nicolás, A. M. B., & Romero, J. V. G. (2014). Estudio sobre la actitud del profesorado de Música de Enseñanza Secundaria hacia la audición musical y su tratamiento curricular en los libros de texto. *Revista Fuentes*, 15, 161–186.

North, A. C., Hargreaves, D. J., & O'Neill, S. A. (2000). The importance of music to adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 70(2), 255–272.

Núñez-Lira, L. A., Gallardo-Lucas, D. M., Agromelis Aliaga-Pacore, A., & Díaz-Dumont, J. R. (2020). Estrategias didácticas en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación básica. *Revista Eleuthera*, 22(2), 31–50.

OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030 – The OECD learning compass 2030*.

Reynoso Vargas, K. M. (2010). La educación musical y su impacto en el desarrollo. *Revista de Educación y Desarrollo*, 12, 53–57.

Sacaluga Rodríguez, I., & Pérez García, Á. (Eds.). (2019). *El Carnaval de Cádiz: De las coplas a la industria cultural*. Universidad de Cádiz.

Universidad de Valladolid. (s.f.). *Memoria de verificación del título oficial del Máster Universitario en Dirección de Proyectos* (código 4316551).

UNESCO. (2015). *Rethinking education: Towards a global common good?*

UNESCO. (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Objetivos de aprendizaje*.

ANEXOS.

Anexo I. Videos introductorios.

https://drive.google.com/drive/folders/1NRS9cAnSA_ZbgccZjN2lJEgg9CIU84ud?usp=drive_link

Anexo II. Preguntas debate introductorio.

- ¿Qué sabes del Carnaval de Cádiz? ¿Cómo lo describirías en pocas palabras?
- ¿En qué se diferencia del carnaval de otros lugares como Brasil, Canarias o Venecia?
- ¿Qué papel crees que tiene la música en el Carnaval de Cádiz?
- ¿Por qué crees que la gente canta letras críticas o humorísticas durante el carnaval?
- ¿Crees que una canción puede hacer pensar o cambiar opiniones? ¿Por qué?
- ¿Es el carnaval solo una fiesta o puede tener también un mensaje?
- ¿Te parece que el humor puede ser una herramienta para hablar de temas serios?
- ¿Qué temas actuales (sociales, políticos, medioambientales...) crees que podrían tratarse en una chirigota hoy?
- ¿Te gustaría participar en algo así? ¿Qué papel te gustaría tener en una agrupación (letrista, cantante, músico, decorador, director...)?

Anexo III. Veo, pienso, me pregunto.



Veo	Pienso	Me Pregunto

Anexo IV. Baraja del juego de cartas.

https://www.canva.com/design/DAGcXMZuo3Q/26W3GG_oZ1xfa2MXvHYHmQ/edit?utm_content=DAGcXMZuo3Q&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

Anexo V. Artículo de la polémica para el debate de la mujer en el carnaval.

https://www.lavozdelsur.es/ediciones/cadiz/ataque-en-redes-we-can-do-carnaval-por-final-habeis-pasado-ser-agrupacion-mujeres_277705_102.html

Anexo VI. Preguntas debate sobre la mujer.

- ¿Te parece justo que se critique a una agrupación por llegar a la final por ser mujeres?
- ¿Crees que hay un trato diferente hacia agrupaciones femeninas en el Carnaval de Cádiz? ¿Por qué?
- ¿Cómo interpretas que algunas agrupaciones escriban letras feministas, pero luego cuestionen la presencia de mujeres en el concurso?
- ¿Es suficiente con cantar letras comprometidas o hay que ser coherente también fuera del escenario?
- ¿Te parece que las agrupaciones mixtas o femeninas tienen las mismas oportunidades de visibilidad y reconocimiento?
- ¿Qué barreras crees que enfrentan las mujeres para participar en igualdad en el carnaval?
- ¿Qué papel puede jugar el público en este tipo de situaciones?
- ¿Qué puede hacer el Carnaval como expresión artística para favorecer la igualdad real entre hombres y mujeres?

Anexo VII. Compara y contrasta.

https://drive.google.com/file/d/1tnDgOJ4yZlvMIyPkhobMfs-OfBvZlzoU/view?usp=drive_link

Anexo VIII. Rúbrica proyecto final.

Criterio de la rúbrica	Excelente	Notable	Suficiente	Insuficiente
Adecuación al ODS elegido. 1.3	Refleja con claridad, profundidad y sentido crítico el ODS trabajado.	El ODS está presente y bien representado, aunque con menor profundidad.	El ODS se menciona, pero sin desarrollo ni reflexión crítica.	El ODS es irrelevante o mal integrado.
Coherencia musical. 3.3/4.1	Excelente adaptación musical (ritmo, melodía, estructura).	Buena adaptación con leves fallos.	Adaptación con errores rítmicos o melódicos.	Adaptación incoherente.
Creatividad y originalidad. 4.1/4.2	Muy original, con humor, crítica o enfoques novedosos.	Algunas aportaciones creativas.	Enfoque predecible y sin aportaciones propias.	Falta de creatividad o copia directa.
Lenguaje y recursos expresivos. 1.3/4.1	Uso cuidado del lenguaje y recursos expresivos variados.	Lenguaje correcto con recursos puntuales.	Lenguaje simple pero adecuado.	Lenguaje pobre o inadecuado.
Trabajo cooperativo. 4.2/3.3	Excelente colaboración, reparto equitativo y escucha activa.	Colaboración buena, aunque desigual en momentos.	Participación desigual y organización mejorable.	Falta de colaboración evidente.
Presentación escénica. 3.3	Actuación expresiva, segura y comunicativa.	Presentación clara, pero con menos expresividad.	Presentación correcta, pero sin conexión con el público.	Presentación apresurada o desorganizada.

Anexo IX. Lista de cotejo para el docente.

Indicador observado	Sí	No	Observaciones	Criterio
Participa activamente en la creación del popurrí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		3.1 / 4.2
Colabora con el grupo en la toma de decisiones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		4.2
Respeto las ideas de sus compañeros/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		4.2
Aplica sugerencias de mejora con actitud receptiva	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		3.1
Utiliza adecuadamente los recursos musicales disponibles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		3.1
Muestra una actitud comprometida con el proceso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		3.3
Se comunica con claridad y confianza en su grupo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		4.2

Anexo X. Diana de autoevaluación.

https://drive.google.com/file/d/1J2b11xT3lnX4a793QySacH7pxnyp9cpa/view?usp=drive_link