

VNIVERSITAT Đ VALÈNCIA

FACULTAT DE MAGISTERI

Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal

Programa de Doctorat de Didàctiques Específiques



EL CONCIERTO DIDÁCTICO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA
A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO

TESIS DOCTORAL

PRESENTADA POR:

JUAN VICENTE GIL FUENTES

DIRIGIDA POR:

DRA. DÑA. ANA MARÍA BOTELLA NICOLÁS

VALENCIA, 2020

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, me gustaría agradecer la colaboración a todas las personas que han participado en este proyecto y que han ayudado a que pudiera realizarse. Mención especial, para los compañeros y alumnos que participan en el estudio y que son una fuente de inspiración en el trabajo diario.

A mi familia, por el apoyo incansable y constante, de forma singular a mis padres que desde pequeño me enseñaron a amar la música. Su esfuerzo diario en otorgarme una buena educación se ve recompensado con el resultado que aquí se presenta.

En el proceso de elaboración de la Tesis, hay dos personas a las que debo mucho por su ayuda, inspiración, aliento y apoyo. En primer lugar, a Juli Hurtado, él fue el que un día me propuso investigar sobre este tema y, desgraciadamente, no está para ver el resultado final. Por otra parte, a la doctora Ana Botella Nicolás, directora de esta Tesis y sin la que no hubiera conseguido llegar al final de este proceso. Su comprensión y aliento han sido decisivos para la realización de esta investigación. Pero, si algo me gustaría destacar de ella, es su entrega a la docencia, su sabiduría, su forma de compartirla y, sin duda, su talante, que nos enseña a todos los docentes que para educar bien hay que tener muchos valores, y ella los posee.

Para finalizar, quiero dedicar este trabajo al fruto más importante de mi vida, mi hija Elia. Ella, a través de su cariño, comprensión y apoyo, me ayuda enormemente cada día. Es la persona más trascendente en mi vida y a ella está dedicada esta investigación.

ÍNDICE

Capítulo I. INTRODUCCIÓN	1
1. Justificación	2
1.1. Consideraciones acerca del tema elegido	4
1.2. Estructura de la investigación	6
1.3. Estado de la cuestión	9
Capítulo II. MARCO TEÓRICO	23
2. Aprendizaje cooperativo e interpretación musical	24
2.1. Aprendizaje cooperativo	24
2.1.1. Definición	25
2.1.2. Historia del aprendizaje cooperativo	29
2.1.3. Tendencias y posibilidades del aprendizaje cooperativo	30
2.1.4. Objetivos	37
2.2. Interpretación y creación musical	40
2.2.1. El profesorado	46
2.2.2. El repertorio	48
2.3. Aprendizaje cooperativo y música	49
2.3.1. El docente	51
2.3.2. El alumnado	52
2.3.3. El proyecto	54
3. Los conciertos didácticos	56
3.1. Antecedentes	56
3.2. Aproximación al concepto	58
3.3. Los intérpretes	60

3.4.	El público	62
3.5.	Los educadores	63
3.6.	Objetivos	64
3.6.1.	Educar	66
3.6.2.	Musicalizar	68
3.6.3.	Disfrutar	70
3.7.	Características	73
3.8.	Evaluación	76
4.	Contribución de la música a la adquisición de las competencias clave	80
4.1.	Contextualización	80
4.2.	Definición	87
4.3.	Tipos de competencias	90
4.4.	Competencias clave y música	93
4.4.1.	Competencia en comunicación lingüística	94
4.4.2.	Competencia matemática y competencias en ciencia y tecnología	97
4.4.3.	Competencia digital	102
4.4.4.	Competencias sociales y cívicas	104
4.4.5.	Conciencia y expresión culturales	107
4.4.6.	Competencia para aprender a aprender	111
4.4.7.	Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor	114
	Capítulo III. MARCO METODOLÓGICO	118
5.	Enfoque y diseño de la investigación	119
5.1.	Planteamiento del problema de investigación	119

5.2.	Objetivos y preguntas de investigación	122
5.3.	Elección de la metodología	124
5.4.	Investigación cualitativa	126
5.4.1.	Características	126
5.4.2.	Enfoques cualitativos	128
5.4.3.	Sistematización del proceso	131
5.4.4.	Tipos de investigación cualitativa	133
5.5.	Investigación-acción	134
5.5.1.	El investigador y el cambio social	136
5.5.2.	Desarrollo del proceso	139
5.5.3.	Principales modelos de investigación-acción	142
5.5.4.	Beneficios de la aplicación de la investigación-acción	147
5.6.	El proyecto actual	151
5.7.	Instrumentos de recogida de datos	154
5.7.1.	Observación y cuadernos de campo	156
5.7.2.	Entrevistas	159
5.7.3.	Evidencias documentales	163
5.7.4.	Validez y triangulación	166
5.7.5.	Código ético	169
5.8.	Cronograma	172
Capítulo IV. INVESTIGACIÓN		175
6.	Proceso de investigación	176
6.1.	La parte interpretativa	176
6.1.1.	Grupo de instrumental Orff	179
6.1.2.	Coro de voces mixtas	180

6.1.3. Grupo de alumnos músicos	182
6.1.4. Objetivos para los grupos musicales	184
6.2. La parte didáctica	186
6.2.1. Distribución de roles	187
6.2.2. Guion y presentación	187
6.2.3. Coreografías	188
6.2.4. Maquillaje y atrezzo	190
6.2.5. Medios técnicos	191
6.2.6. Organización del concierto	192
6.3. El público	193
6.3.1. Organización con los centros	194
6.3.2. Objetivos de los conciertos para el alumnado de primaria	196
6.4. Desarrollo de los conciertos didácticos	198
6.4.1. Dinámica antes de los conciertos	201
6.4.2. Concierto nº 1	202
6.4.3. Concierto nº 2	205
6.4.4. Concierto nº 3	208
6.4.5. Concierto nº 4	211
6.4.6. Concierto nº 5	214
6.5. Procedimiento de recogida de datos	218
6.5.1. Alumnado participante	218
6.5.2. Profesorado participante	223
6.5.3. Instituciones participantes	228
CAPÍTULO V. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN	232

7.	Introducción	233
7.1.	Consecución de los objetivos didáctico-musicales	235
7.1.1.	Educación	236
7.1.2.	Musicalizar	238
7.1.3.	Disfrutar	239
7.2.	Adquisición de las competencias clave	240
7.2.1.	Competencia en comunicación lingüística	240
7.2.2.	Competencia matemática y competencias en ciencia y tecnología	242
7.2.3.	Competencia digital	245
7.2.4.	Competencias sociales y cívicas	246
7.2.5.	Conciencia y expresión culturales	249
7.2.6.	Aprender a aprender	252
7.2.7.	Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor	254
7.3.	Mejoras en el aprendizaje cooperativo	257
7.3.1.	Interpretación musical cooperativa	260
7.3.2.	Creación musical cooperativa	268
7.4.	Motivación y sentimiento del alumnado	270
7.4.1.	Alumnado de Primaria	270
7.4.2.	Alumnado de Secundaria	271
7.4.3.	Alumnado de Grado en Educación	273
7.5.	Cambios en las instituciones educativas	274
7.6.	Mejoras extramusicales	276
8.	Discusión e interpretación	281
8.1.	El concierto didáctico en secundaria	282
8.2.	La interpretación cooperativa	285

8.3.	La creación cooperativa	288
8.4.	La música como fuente de mejora de las competencias clave	289
8.5.	Beneficios en las relaciones educativas	293
CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA		298
9.	Conclusiones	299
9.1.	Posibilidades de continuidad y mejora del proyecto	311
9.2.	Posibilidades de extensión del proyecto	312
9.2.1.	En los centros educativos	312
9.2.2.	En las diferentes etapas educativas	314
9.3.	Posibilidades de implementación del modelo en auditorios y salas de conciertos	317
9.4.	Dificultades en el proceso y propuestas de mejora	319
9.5.	Posibilidad de nuevas investigaciones	321
CAPÍTULO VII. REFERENCIAS		325
10.	Referencias bibliográficas	326
11.	Referencias legales	357
CAPÍTULO VIII. ANEXOS		I
Anexo I. Carteles de los conciertos didácticos		II
Anexo II. Modelo de entrevista al alumnado asistente		IV
Anexo III. Modelo de cuestionario para el alumnado de Secundaria		VI
Anexo IV. Modelo de debate con el alumnado de Secundaria		VIII
Anexo V. Modelo de cuestionario para el alumnado de Grado		

en educación	IX
Anexo VI. Modelo de entrevistas realizadas a los maestros de Primaria	X
Anexo VII. Modelo de entrevista con el profesorado de Secundaria	XI
Anexo VIII. Modelo de informe realizado por el profesorado de Grado en educación	XII
Anexo IX. Modelo de entrevista entre representante del IES y el concejal de educación	XIII
Anexo X. Modelo de informe realizado por la dirección del IES	XIV
Anexo XI. Modelo de informe de la dirección de la unidad de educación del centro universitario Florida Universitària	XV

Capítulo I. INTRODUCCIÓN

1. Justificación

Desde el punto de vista docente, durante el proceso de puesta en práctica de la acción educativa, es habitual que surjan dudas respecto a los objetivos últimos de nuestra profesión y el verdadero sentido de la misma. En un momento de grandes cambios educativos, sociales y culturales, la música es una herramienta muy válida para llevar a cabo de forma eficaz la difícil tarea de educar.

En esa tesitura, de dificultades sociales con evidente pérdida de referentes, dificultades culturales debidas a la utilización descontrolada de nuevas herramientas tecnológicas y dificultades musicales, atribuibles a las nuevas formas de componer, producir y escuchar música, se sitúa la presente investigación.

En los centros educativos es palpable el aumento de dificultad para que el alumnado realice acciones que no sean las estrictamente obligatorias, incluso para que estas sean las mínimas exigibles. Asimismo, es evidente que la puesta en práctica del trabajo grupal no es una tarea sencilla al tener lugar interacción entre diferentes grupos, niveles y entre distintos centros escolares o etapas educativas. En ocasiones, se convierte casi en una quimera afrontar proyectos que superan las barreras de aula, grupo, horario escolar o paredes del centro educativo.

La preparación para que los actuales alumnos afronten un futuro de garantías, pasa por la adquisición de una serie de competencias básicas que les posibiliten el acceso a la información, la mejora en las relaciones profesionales y personales, la posibilidad de tener independencia, acceso a la cultura y la información a través del lenguaje, los idiomas, las ciencias y la tecnología, así como el acceso y disfrute de la cultura y el arte, como fuentes fundamentales del conocimiento y el bienestar humano.

La música, tanto en su faceta artística como a través de la posibilidad de ser una herramienta transversal de adquisición de competencias, se sitúa como una de las principales fuentes de mejora para el alumnado. Tradicionalmente,

en las estructuras educativas, leyes, decretos, proyectos y programaciones, la música ha estado relegada a ser un mero acompañante educativo, sin más protagonismo que el mínimo e incluso, en algunos casos, sin ningún protagonismo. Afortunadamente, en la actualidad se ha producido un cambio en el paradigma educativo que posibilita que esta materia tenga la importancia legal y real, que siempre debió tener.

El hecho de que en este momento la música sea valorada tal y como merece, no es óbice para entender que en la medida en que se realicen acciones válidas, desde todas las partes: legislación, programación, profesorado, alumnado, será posible mantener y aumentar el valor intrínseco de la misma. No es posible pretender que se valore y utilice de forma adecuada la materia, si no es valorada y bien utilizada por parte de las instituciones y colectivos que tienen la responsabilidad de liderar el cambio de paradigma educativo.

Una forma de que la música evolucione, en cuanto a presencia escolar e importancia educativa, es que las dinámicas que se llevan a cabo sean las adecuadas. En este aspecto hay un importante camino por recorrer. En los últimos años ha mejorado mucho la forma de impartir la materia, así como de optimizar los contenidos, las metodologías y los procesos de investigación respecto a la misma, pero es indudable que no es suficiente. En demasiadas ocasiones se llevan a cabo dinámicas que van en detrimento de la pedagogía musical. La comodidad, la rutina en las acciones y la falta de espíritu emprendedor, son fuentes que alimentan la pérdida de importancia educativa de esta materia.

Uno de los factores desencadenantes de la mejora educativa, en cualquier materia en general, pero en la música en particular, es la investigación. En la medida en que se fija la mirada en una materia, la forma de abordarla, las fuentes de mejora y, para ello se analiza el actual estado de las cosas, se consigue optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La realidad que vive el profesor-investigador responsable de este estudio, como profesor de música, con la mirada puesta en proyectos educativos, y con la necesidad personal y profesional de mejorar la práctica docente, sirve de revulsivo para afrontar un proyecto de esta envergadura. Ello, pese a que la carga lectiva y docente no facilita, habitualmente, que se pueda dedicar tiempo a programar, reflexionar e investigar.

Esta tesis se sitúa en ese punto de partida: la necesidad de indagar, esclarecer y mejorar en nuestra práctica docente. Si no fuera a través de ella no tendría sentido enmarcar la investigación en el contexto escolar. De igual forma, no tiene sentido realizar una tarea educativa, con la responsabilidad que conlleva, sin pararse a buscar el verdadero sentido de lo que intentamos hacer día a día, que es educar.

Por último, la condición de docente con responsabilidad en dos niveles educativos distintos, en este caso Enseñanza Secundaria y Grado en educación, pero como se puede comprobar en el presente estudio, complementarios, alimenta la necesidad de experimentar en esa simbiosis que se puede conseguir entre etapas educativas, centros y alumnado de diferente procedencia. Sin duda un reto que se afronta con la máxima implicación e ilusión.

1.1. Consideraciones acerca del tema elegido

Tal y como se ha dicho anteriormente, la presente tesis es un estudio práctico respecto de la realidad docente en la materia de música. Evidentemente, se trata de una investigación concreta respecto a un proyecto llevado a cabo en un lugar y un momento puntual, en este caso en el IES “La Senda” de Quart de Poblet (Valencia). Asimismo, parte del estudio se realiza en Florida Universitària, Catarroja (Valencia), centro en el que se imparte Grado en Educación Primaria, antiguo magisterio.

El proyecto consiste en la preparación y puesta en práctica de conciertos didácticos, ofrecidos por alumnado de Educación Secundaria, con la

colaboración de alumnado de Grado en educación y que son ofrecidos al alumnado de Educación Primaria de la localidad de Quart de Poblet (Valencia).

La importancia del proyecto reside en que es real, se lleva a cabo y se han realizado siete ediciones, aunque en este estudio se analizan las cinco últimas. Por tanto, la actividad es significativa gracias, entre otras cosas, a su puesta en práctica efectiva y duradera en el tiempo.

La dinámica del proyecto consiste en que el alumnado de secundaria, en su tiempo libre, habitualmente en los patios, prepara a través de un proyecto de aprendizaje cooperativo, la parte interpretativa de los conciertos. En paralelo, el alumnado de Grado en educación prepara la vertiente didáctica, organizativa y de animación para los citados conciertos. A final de cada curso lectivo, se unen los componentes de ambas partes del proyecto y se ofrece un concierto didáctico al que asiste el alumnado de primaria de la localidad de Quart de Poblet (Valencia).

En los años en que se lleva realizando el proyecto se observa que el mismo experimenta una evolución lógica, buscada, no aleatoria, en cuanto a su preparación, funcionamiento, puesta en práctica y evaluación. Esta evolución es la que sirve de estímulo para iniciar la presente investigación.

Es habitual que se realicen numerosos proyectos con la música como eje de los mismos, pero en la medida en que se pretende mejorar los mismos resulta inevitable volver la mirada sobre ellos y seguir un proceso de estudio científico que ayude a mejorarlos. Eso es lo que se ha hecho en este caso. A partir de la tercera edición de los conciertos se inicia un proceso de investigación que ha llevado hasta la presente tesis.

El tema objeto de estudio son los conciertos didácticos, como epicentro del proyecto. Sin embargo, hay otros factores que también entran en la investigación. El principal es la metodología que se sigue en la preparación de los mismos, en este caso el aprendizaje cooperativo, que desde el punto de vista musical se plasma en la interpretación y la creación cooperativas.

El análisis del proceso, con una metodología cualitativa y siguiendo el sistema de la investigación-acción, no solo ha conllevado estudiar los puntos referidos anteriormente, sino que ha posibilitado analizar y obtener resultados respecto a la mejora que se observa, a partir de la realización del proyecto, en la adquisición de las competencias clave.

Precisamente, una de las metas que de forma holística se busca en la enseñanza actual, es que el alumnado sea competente, no en una única parcela, sino de la manera más integral y completa posible. A través de todas las materias se trabaja en este aspecto, pero en el presente estudio se centra el objetivo en la mejora que se adquiere a través de la música en general, y la interpretación y creación cooperativa en particular.

Por tanto, a modo de conclusión, la presente tesis es un trabajo de investigación que centra su objeto en los conciertos didácticos, preparados a través de aprendizaje cooperativo, en el que se analizan los resultados conseguidos respecto a los objetivos de los citados conciertos, y a la adquisición de las competencias clave por parte del alumnado de secundaria.

1.2. Estructura de la investigación

Una vez se han esgrimido con detalle los motivos de la realización de esta tesis, así como la elección del tema, se explica la organización que se ha seguido en la misma. Ya se ha adelantado que se trata de una investigación cualitativa, con un proceso de investigación-acción llevado a cabo por el profesor de música.

La tesis se divide en siete capítulos, en cada uno de ellos se aborda una de las partes principales de la misma. Dentro de cada capítulo hay puntos que sirven para dividir las partes que hay en cada uno de ellos. En adelante se especifican los temas tratados en cada uno de los epígrafes.

El capítulo I, que es el presente, se destina a realizar una introducción a la investigación, se concreta la elección del tema de la tesis y se explica la estructura que se ha seguido en la misma.

El capítulo II es el marco teórico. Consta de varios puntos, diferentes entre sí, aunque en todos ellos se presta especial atención a los referentes teóricos existentes respecto de los temas de los que es objeto esta investigación. Se realiza un recorrido por las diferentes definiciones, orientaciones y consideraciones que atañen a los citados temas.

En un primer punto se analizan las aportaciones que hay referentes al aprendizaje cooperativo y la interpretación musical. Se realiza un proceso de definición, evolución, descripción de tendencias, objetivos y, por último, se fija la perspectiva en la relación entre aprendizaje cooperativo y música.

La segunda parte del marco teórico centra la mirada en los conciertos didácticos. Para ello se detalla su origen, se define el concepto, se analizan las partes intervinientes, se desglosan los objetivos que se siguen con ellos y, por último, se mencionan las características que tienen y la forma de evaluarlos.

En el tercer y último punto del marco teórico, se habla de la contribución de la música a la adquisición de las competencias clave. La forma en la que se organiza el punto es la siguiente: tras una contextualización y definición, se analizan los tipos de competencia existentes y se relacionan con la música. Se centra el objeto en conocer la forma de aproximación de esta materia a las mismas.

El capítulo III está destinado al marco metodológico. Consta de un único punto que se refiere al enfoque y diseño de la investigación. En primer lugar, se plantea el problema que se estudia en la misma, tras ello se detalla la metodología elegida, en este caso la cualitativa, de la que se esbozan sus características, la forma de realizar el proceso y los tipos existentes. Una vez se ha procedido a la elección del método cualitativo, se detalla el motivo de la elección de la investigación-acción como metodología de investigación. En un

punto específico se define el proceso seguido en esta tesis, se explican los beneficios que para este estudio ha supuesto la elección de este sistema y se detalla la forma en la que se han recopilado los datos. En un último punto se detalla la forma de analizar los citados datos, así como cuáles han sido los objetivos y las preguntas de esta investigación.

El capítulo IV se destina a explicar el proceso que se ha seguido en el presente estudio. Se divide en varios puntos para poder abarcar la totalidad del mismo. En primer lugar, se detalla la formación y organización de los grupos de música del IES, que son los encargados de la parte interpretativa. En un apartado posterior se centra el objeto en la parte didáctica de los conciertos, que es llevada a cabo por el alumnado de Grado en educación. La tercera parte analizada es la del público asistente a los conciertos, en este caso el alumnado de los colegios de la localidad. La parte final del capítulo se destina a explicar detenidamente el desarrollo de los conciertos y la forma en que se han recogido los datos a cada uno de los participantes u observantes del estudio.

El capítulo V es el que recoge los resultados de la investigación. Consta de dos partes: en un primer punto se analizan los datos obtenidos y en un segundo punto se discute e interpretan los resultados derivados del análisis de los datos. En cada uno de los apartados se presta atención a los objetivos marcados en el proceso de investigación, tanto los musicales, como los generales y el logro en la adquisición de competencias.

En el capítulo VI se detallan las conclusiones a las que se llega tras el proceso realizado en la presente tesis. Al margen de estas, se señalan las dificultades encontradas en el proceso, las propuestas de mejora y las posibilidades que este estudio abre para realizar nuevas investigaciones.

El último capítulo es el VII, está destinado a las referencias utilizadas, tanto las bibliográficas como las legislativas. Se trata de recoger las fuentes consultadas para la realización de la presente tesis.

En el último capítulo, el VIII, se adjuntan los anexos de la investigación con los modelos utilizados en la recogida de datos, así como algunos ejemplos gráficos de carteles de los conciertos.

1.3. Estado de la cuestión

Una vez expresados los propósitos, la importancia que posee el tema que se investiga y la estructura que tiene la presente tesis, se pasa a describir cuál es la situación del tema objeto de estudio. Por tanto, la voluntad del presente apartado es analizar y recoger las diferentes investigaciones, tanto en formato tesis, libros, artículos o capítulos de los mismos y recoger la incidencia que tienen en el tema que se estudia.

En primer lugar, es importante aclarar que, aunque en la presente investigación se realiza un estudio de los conciertos didácticos en secundaria a través del aprendizaje cooperativo, el objeto principal de la misma son los conciertos didácticos. El aprendizaje cooperativo es la elección metodológica realizada y llevada a la práctica para conseguir los objetivos marcados en los citados conciertos. Por tanto, en este punto se centra la atención en los conciertos didácticos, sin dejar de comentar algún dato importante respecto a aprendizaje cooperativo y música.

La organización que se sigue tiene que ver con la lógica evolución experimentada en torno a los citados conciertos. Se inicia con un análisis de la situación que los mismos atraviesan en nuestro país, con alguna referencia, por la importancia que tiene la misma, a otros países. Con posterioridad, se comentan las aportaciones teóricas existentes y se valora la importancia e incidencia que tienen en el tema que nos ocupa. Por último, se extraen conclusiones en torno a la situación actual, tanto en el ámbito de organización de conciertos didácticos, como de investigación en torno a ellos.

En España, la situación en torno a la organización de conciertos didácticos ha sufrido una evolución notable en los últimos veinte años. Desde finales del siglo XX se organizan multitud de eventos que tienen que ver con

conciertos, audiciones, u otros formatos de carácter didáctico, dedicado a los niños, pero también a bebés, familias u otros sectores de la población (Cañas, 2017).

Algunos de los conciertos didácticos organizados responden a la demanda de la sociedad y las entidades educativas, pero en muchos casos no son más que una forma de intentar tener una repercusión social, con intereses de dudosa procedencia pedagógica, por parte de orquestas, auditorios o instituciones. En ocasiones, paradójicamente, la motivación en la organización de los mismos responde más a seguir una moda o corriente que a una cuestión educativa o social (Aróstegui, 2002).

El desencadenante del crecimiento exponencial del número de conciertos didácticos en España es la creación en los 30 últimos años de numerosas orquestas, la construcción de un gran número de auditorios y la estandarización de crear un departamento didáctico en cada orquesta, auditorio o entidad local, provincial o regional.

En la actualidad en España hay 27 orquestas sinfónicas profesionales y un número que supera el centenar de auditorios, según los datos aportados por AEOS (Asociación Española de Orquestas Sinfónicas). A ello hay que añadir las orquestas de jóvenes, orquestas amateurs, bandas de música, grupos de música de cámara y otras formaciones. Lo importante, en el tema que nos ocupa, no es que haya un número muy elevado, sino que la mayor parte de ellas han realizado en algún momento un evento que puede ser definido como concierto didáctico o algo similar.

A pesar de la gran eclosión de orquestas y auditorios referida, subyace una problemática respecto a los conciertos didácticos y es si los que se organizan responden a las necesidades de público, tanto en lo que respecta a la calidad, como en la atención debida a las cuestiones pedagógicas que deben estar presentes en estos tipos de eventos. En muchas ocasiones no es así, ya que las personas o departamentos responsables de la organización no

disponen de los medios, técnicos o económicos, ni la necesaria preparación didáctica para poder llevar a cabo un proyecto de calidad.

Continuando con el caso de España, desde el año 2010 existe una asociación denominada ROCE (Red de organizadores de conciertos educativos), que agrupa a profesionales e instituciones que se encargan de organizar y realizar los mencionados conciertos. A través de esta red se organizan encuentros, en los que se comparten experiencias y se trabaja por la mejora de los conciertos educativos.

Sin duda, el hecho de que los profesionales que se dedican a la organización de este tipo de conciertos se agrupen, reflexionen y busquen las formas más óptimas de abordarlos, es una fuente de mejora para los mismos. Se detecta que, desde su creación, las instituciones que forman parte de ROCE muestran una preocupación y sensibilidad por mejorar los conciertos didácticos que hace que los resultados sean cada vez mejores.

Un dato que avala la gran cantidad de actividades realizadas, y que tienen que ver con conciertos didácticos, o formatos similares, es que en España prácticamente se duplican, respecto a países como Francia e Inglaterra, el número de actividades llevadas a cabo, así como la cantidad de espectadores que asisten a las mismas (Cañas, 2017).

Una vez se ha comentado la situación que hace referencia a la organización de conciertos didácticos, se pasa al análisis y valoración de las investigaciones realizadas en este campo. Se organiza siguiendo un criterio de relación directa del tema del que es objeto esta investigación.

El tema de esta tesis relaciona conciertos didácticos con interpretación a través del aprendizaje cooperativo, además está referido a la etapa de Educación Secundaria. A pesar de la gran cantidad de investigaciones que hay en cada uno de los campos citados, no hay ninguna referencia que los aúne a todos. Este es un dato importante para la presente investigación.

Una de las primeras tesis que aborda los conciertos didácticos en España es la de Neuman (2003) que aborda la realización de conciertos didácticos llevada a cabo por la Orquesta Ciudad de Granada y los relaciona con la acción docente, aunque no los relaciona con la interpretación en secundaria. Precisamente, respecto a concierto escolar, hay un referente muy interesante, se trata de la tesis de Rusinek (2003) que analiza la interpretación del alumnado y la relaciona con la consecución de aprendizaje significativo.

Las aportaciones anteriores son de gran importancia, por los temas investigados y por la forma de abordarlos. Se trata, además, de dos investigadores referentes en el ámbito de la educación musical. Es por ello que se han incluido sin tener en cuenta en qué momento se realizaron. A partir de aquí se realiza una mención de las aportaciones que se han hecho respecto al objeto que nos ocupa siguiendo un criterio cronológico. Los motivos por los que se sigue este orden son los siguientes:

- Se estima que el tema de los conciertos didácticos ha sufrido una evolución lineal, con una mejora sistemática a partir de las experiencias y aportaciones realizadas en cada momento.
- Se observa que muchos autores evolucionan en sus criterios tal y como avanzan en sus investigaciones. De esta forma no se pueden desunir estas de los momentos en los que se han realizado.
- Se pretende obtener y ofrecer una información, importante para este estudio, y que esta siga unos criterios lógicos en cuanto a su organización.

Una de las primeras publicaciones directamente relacionadas con los conciertos didácticos, son las actas del Seminario que sobre Conciertos Didácticos tuvo lugar en Granada en 1997. Estas fueron publicadas posteriormente y editadas por Palomares y Roldán (1998). En el citado seminario se organizaron debates, intercambio de experiencias y reflexiones, todo ello con la participación de investigadores destacados en el ámbito de los

conciertos didácticos. En las actas se recogen las conferencias realizadas en el transcurso del seminario. Las principales aportaciones son las de:

- Moore, referida a la actividad didáctica en la London Sinfonietta.
- Taller, que hace referencia a los conciertos didácticos en Hungría.
- Webster que trata de la necesidad de la música en vivo en la educación musical.
- Irwin, que aporta respecto a las orquestas y su proyección educativa.
- Grosse-Jäger y Harder, que evalúan los conciertos escolares con la orquesta del Estado de Münster.
- Kushner, que habla de evaluación de programas de conciertos para escolares.
- Hudak, que centra su trabajo en el análisis del funcionamiento del centro de aprendizaje musical Eloise W. Martin.
- Kidd, que analiza los programas educativos de la Chicago Symphony Orchestra.

Se trata de una aportación muy relevante, tanto por los investigadores internacionales que participan, como por ofrecer un punto de vista novedoso en un momento en el que en España se iniciaban muchos proyectos didácticos en orquestas y auditorios.

Siguiendo el orden cronológico, en esos momentos de incipientes propuestas didácticas a través de los conciertos, la revista *Quodlibet* (1997), editada por el Aula de Música de la Universidad de Alcalá, lanza un Monográfico sobre Conciertos Pedagógicos. Un total de seis artículos forman parte del mismo. Se trata de un compendio de autores nacionales, que empezaban a desarrollar la investigación en este campo, y extranjeros, que

aportaban una mayor experiencia por el tiempo que llevaban dedicados a la organización y estudio de conciertos didácticos. Son los siguientes:

- Palacios: Las puertas de la música.
- Buchanan: Música en vivo, ya.
- Wilson, Laenen y Jesuran: El departamento de educación de La Monnaie.
- Withers; ¿Para quién es todo esto?
- Gago: El amigo americano.

La Orquesta Filarmónica de Gran Canaria edita un monográfico titulado *Organización y didáctica de conciertos escolares* (2000) dentro de los *Cuadernos de Trabajo* que edita su fundación. Los coordinadores del mismo son Palacios y Parrilla. En él se recogen las premisas que se siguen en esta orquesta y que permiten la realización continuada de varias ediciones de conciertos didácticos. Se trata de un proyecto pionero en esos momentos en nuestro país.

Con la voluntad de centrar la mirada en la situación de los conciertos pedagógicos en España, la revista *Doce Notas* (2002) dedica un espacio en el que se recogen los puntos de vista, entrevistas, informes e investigaciones de diversos autores. Se incide en la situación generada en España de creación y auge de numerosos proyectos de conciertos didácticos. Las partes más interesantes del monográfico son:

- Entrevistas a los especialistas en conciertos pedagógicos Fernando Palacios y Fernando Argenta, así como al pedagogo Polo Vallejo y al antiguo director del Teatro de la Zarzuela Emilio Sagi.
- Dossier sobre los conciertos didácticos organizados en la región de Navarra.

- Artículos respecto a:
 - Los conciertos pedagógicos en EEUU (Gago).
 - La labor pedagógica desarrollada en Barcelona (Sempere).
 - La orquesta escuela de la Sinfónica de Madrid (Zarzo).
 - 10 años de conciertos didácticos en Canarias (Parrilla).
 - La situación de los conciertos didácticos en las orquestas españolas (Bolado).

En la misma línea que la referencia anterior, la revista *Doce Notas Preliminares* (2003) dedica un monográfico a recoger investigaciones y experiencias relacionadas con los conciertos didácticos. Hay diversidad de perspectivas, tanto nacionales como extranjeras, aportando el punto de vista de instituciones, orquestas y auditorios. Los artículos de mayor interés que aparecen son:

- Instruir difundiendo (Gago).
- Formar a los músicos en acciones educativas, ¿necesidad o utopía? (Kayas).
- Conciertos didácticos y música contemporánea en España (Moreiras).
- Acciones educativas para el público joven en la Cité de la Musique (Département Pédagogie).
- Algunas experiencias finlandesas con la Guidhall School de fondo (Wessman).

- Proyectos educativos de Musica Nova Helsinki (Kuivalainen).
- Enseñar a ver arte (Martín).
- Pedagogía, nueva consigna para las orquestas (Fernández).
- Escuchar, interpretar e inventar (Bidegorry).
- La labor pedagógica de las Juventudes Musicales en Bélgica (Bidegorry).
- El proyecto Connect de la Guildhall School.

En el sentido de promover el futuro de la educación musical a través del concierto didáctico, Pérez (2003) publica un artículo en la revista *LEEME* (Lista Electrónica Europea de Música en la Educación). A través del mismo se confirma que la tendencia de organización, cada vez con más criterio, de conciertos didácticos se extiende y se estandariza en nuestro país. Además, se destaca que las propuestas que se ofrecen centran la mirada de forma preeminente en la vertiente didáctica.

De mucho interés, por sus aportaciones, es el monográfico dedicado por la revista *Eufonía* (2004) centrado en las audiciones escolares. En esta publicación se aprecia que la organización de conciertos didácticos ya no es una cuestión emergente, sino una realidad palpable. Algunas de las aportaciones son de mucho interés, tanto por el perfil investigador de quien las realiza, como por la temática que abordan. Los artículos que forman parte del monográfico son los siguientes:

- Educación y difusión de la música (Prieto).
- Los conciertos didácticos para escolares (Neuman).
- Ciudadanía y conciertos didácticos participativos (Corral).
- Recursos para escuchar música en el aula (Suárez).

- Conciertos didácticos: aprendiendo a escuchar (Hurtado).
- Conciertos didácticos desde la universidad (Alsina).
- Audiciones escolares: guía de recursos (Giráldez).

Seijo (2007) realiza un proyecto de investigación en el que indaga respecto al funcionamiento, en los diez años anteriores, de las propuestas pedagógicas alrededor de la ópera y la zarzuela para niños. Tras el análisis, extrae conclusiones buscando una metodología y una forma de actuar que resulte válida. Se trata de un estudio interesante por la forma de abordar las nuevas fórmulas didácticas para conseguir resultados palpables.

La experiencia de conciertos educativos realizada por la OCNE (Orquesta y Coro Nacionales de España), es analizada por Criado y González (2007). Una vez observada la situación de las propuestas didácticas llevadas a cabo por la citada orquesta, realizan un recorrido por el complicado panorama que el resto de orquestas españolas tienen en este campo. Es un momento de transición, en el que la voluntad y el ideario avanzan con mucha velocidad, pero las propuestas no consiguen plasmar de forma práctica aquello que se busca a través de la teoría.

Un referente, y punto de inflexión, en la investigación sobre conciertos didácticos, es la aportación de Cañas (2008) que realiza un amplio y detallado estudio en el que analiza la situación real de los citados conciertos en nuestro país. Asimismo, lo relaciona con la educación, las instituciones y las orquestas y auditorios.

Pasados unos años desde la publicación del último monográfico respecto al tema que nos ocupa, aparece otro que es clave en la investigación respecto a conciertos didácticos. Se trata del volumen dedicado a las *Jornadas sobre Conciertos Didácticos*. Este es publicado por el Centro de Documentación Musical de Andalucía, dentro de *Papeles del Festival de Música Española de Cádiz* (2009). Los artículos de referencia en la citada publicación son:

- Los conciertos didácticos, hoy (Hentschke).
- Música para los más pequeños. El Proyecto L'Auditori: Educa (Malagarriga).
- ¿Qué es un concierto didáctico? (Hentschke y Ortega).
- Programación de conciertos didácticos (Thapa, Villarrubia y Neuman).
- Realización de guiones y selección musical (Huete).
- Preparación del público (Malagarriga y Neuman).

Como se puede apreciar, durante estos años el volumen e importancia de estudios, investigaciones, encuentros y publicaciones crece de forma considerable. En esta línea, un encuentro importante para la evolución del tema que nos ocupa es la celebración de las Jornadas sobre animación en los conciertos didácticos. Con posterioridad se publican las actas de las mismas (Huete y Cañas, 2009) en la que se recogen las siguientes aportaciones:

- Cultura, música y educación (Palomares).
- Comunicar y escuchar música (Palacios).
- Organismos musicales y acciones educativas: departamento y proyecto educativo (Cañada y Cañas).
- La animación en los conciertos didácticos. Conceptos, tipologías y metodologías (Huete y Mira).
- Recursos y repertorio para conciertos didácticos (Moreiras y Sirgo).
- El concierto en el aula: preparación, actividades y evaluación (Vázquez y Pérez).

La experiencia didáctica llevada a cabo durante cuatro años en el Festival de Música Antigua de Úbeda y Baza, es analizada por Sánchez y Marín (2009). Esta es una aportación muy importante ya que abren un nuevo espacio, hasta ese momento poco explorado, que es la realización de conciertos didácticos a través de la música antigua. En la mayor parte de propuestas se solía utilizar música del siglo XVIII en adelante, no era habitual programar a partir de la denominada música antigua.

El programa denominado Adoptar un músico, llevado a cabo por la OCNE, es analizado, evaluado, revisado y detallado por Ortega (2010). Este autor realiza una investigación sobre su validez, analizando no solo la programación del mismo, sino que, de forma significativa, centra la mirada en sus objetivos, recursos económicos, didácticos y en el proceso en sí.

Relacionada con la presente tesis, por ser objeto de su investigación un centro de secundaria, es la aportación de Galán (2010). Su estudio se centra en responder a las preguntas respecto a cómo realizar los conciertos, con quién y para quién, y el objetivo último de los mismos.

Hurtado (2010) realiza una comunicación en la que analiza y compara tres propuestas llevadas a cabo en Elx, Valencia y Torrent. La misma está publicada en el Libro de Actas del *I Congreso Internacional de Investigación en Música*. En ella aporta una mirada crítica hacia la vertiente pedagógica, así como propuestas reales para mejorar los conciertos didácticos.

La tesis doctoral de Berrade (2011) analiza las actividades pedagógicas de la Orquesta Sinfónica de Navarra. Para ello, centra la mirada en los participantes, las acciones de tipo socioeducativo que se llevan a cabo, concluyendo que es necesaria una mayor implicación social y educativa por parte de las orquestas.

La revista *Eufonía* (2015) dedica un monográfico sobre el tema de La educación musical en las orquestas. En este, se destaca la labor que se hace gracias a las propuestas didácticas de las orquestas, no solo españolas, sino

con alguna referencia a Gran Bretaña. Se aprecia que se ha superado la situación de estancamiento didáctico comentada anteriormente. La consolidación de los departamentos didácticos de las orquestas, así como la investigación, da sus frutos respecto a la renovación de los conciertos didácticos. La publicación consta de tan solo cuatro artículos, que son:

- La gran explosión de los conciertos didácticos (Palacios).
- Porque los tiempos están cambiando. Instituciones musicales, educación y comunidad (Cañas).
- Aprender por objetivos: un modelo de conciertos didácticos en la Fundación Juan March (Marín y Domínguez-Palacios).
- Orquestas sinfónicas de Reino Unido. Un servicio a la comunidad (Higuera).

Una referencia básica, que analiza los conciertos didácticos desde una nueva perspectiva, en este caso la del programador, es la publicación de Sánchez (2016). En ella, se realiza un análisis de las principales características de los citados conciertos, se detallan los tipos más habituales que suelen celebrarse, se analiza lo concerniente a la forma de abordarlos y, de forma detallada, se describe el panorama existente en nuestro país respecto a estos conciertos. Para concluir, se describe y analiza la experiencia llevada a cabo en el marco del Festival de Música Antigua de Úbeda y Baeza.

En los últimos años, dos tesis doctorales abordan la temática de la que es objeto esta investigación. Por una parte, Higuera (2015) analiza y compara las propuestas educativas llevadas a cabo por orquestas sinfónicas en España y en Gran Bretaña. Por otra, Cañas (2017) analiza y evalúa la calidad de los programas educativos en diferentes instituciones. Para ello, hace un recorrido por diferentes programas, incluidos algunos del exterior, y centra su objeto de estudio en las propuestas más destacadas que se llevan a cabo en España, las analiza y extrae conclusiones respecto a su validez y calidad.

Tras el análisis de la evolución de los conciertos didácticos, tanto en el aspecto organizativo como de investigación, se constata que el auge de los mismos se produce básicamente durante el presente siglo. Asimismo, se observa que hay una progresión y mejora significativa respecto a muchos aspectos, sin embargo, quedan cuestiones por resolver.

Finalmente, se constata que la organización de conciertos didácticos, así como la investigación respecto al desarrollo de los mismos, no presta la suficiente atención a la relación que hay entre estos, la interpretación musical escolar y las nuevas metodologías utilizadas para preparar las actuaciones en directo. En el momento actual es un reto unir todas ellas, creando nuevas propuestas que mejoren los aspectos pedagógicos y tengan relación con la realidad educativa.

Una de las premisas básicas para realizar una investigación es que el tema a investigar sea de interés, inédito e interesante para la comunidad científica y, sin duda, el que nos ocupa cumple todas las condiciones.

La presente tesis surge con la vocación de investigar y mejorar la práctica educativa, a través de metodologías como el aprendizaje y la interpretación cooperativa, y de propuestas reales como los conciertos didácticos en secundaria.

Capítulo II. MARCO TEÓRICO

2. Aprendizaje cooperativo e interpretación musical

En este punto se analiza y comenta la relación que existe entre aprendizaje cooperativo e interpretación musical. Se incide, en un primer epígrafe, en el concepto de aprendizaje cooperativo, sus orígenes, evolución, los diversos enfoques que tiene y los objetivos que presenta.

En un punto posterior, se profundiza en el concepto de interpretación musical, haciendo especial hincapié en la creación musical, vista bajo dos prismas diferentes: la composición de piezas musicales nuevas y la realización de arreglos de piezas ya existentes. Finalmente, se relaciona el aprendizaje cooperativo y la interpretación musical, centrando esta relación en la asignatura de música, en el contexto de la Educación Secundaria.

2.1. Aprendizaje cooperativo

En el proceso educativo existen y conviven diferentes metodologías, que van adquiriendo mayor o menor preponderancia con el tiempo, con las necesidades del momento y del lugar, o con los objetivos que se trazan en una determinada materia educativa. En los últimos años ha habido un gran incremento de metodologías, siendo cada una de ellas más o menos adecuada dependiendo de las circunstancias. Por tanto, no se trata de afirmar que una es más válida que otra, sino que depende de factores circunstanciales el hecho de que cada una de ellas produzca un resultado más o menos óptimo.

A finales de los años 70 se producen cambios significativos en el paradigma de la educación. Ello provoca una crisis, que se puede calificar de mundial, en el proceso educativo (Coombs, 1971). Con la evolución de la sociedad, y la consiguiente evolución de la educación, la crisis dio paso a nuevas oportunidades y aparecieron, o se generalizó el uso de algunas que ya existían, diversas perspectivas pedagógicas.

En la actualidad, las escuelas, los libros y el profesorado ya no son las principales fuentes de conocimiento (Velázquez, 2010). Con la universalización de la información, conseguida a través de las nuevas tecnologías e internet, el

alumnado en particular, y la población en general, puede consultar, descargar y compartir conocimiento de forma relativamente fácil, aunque ese conocimiento no siempre está validado. En esta tesitura es necesaria una redefinición de las formas de aprendizaje.

El aprendizaje cooperativo es una de las nuevas metodologías que, aunque ya tenía una trayectoria de muchos años, se universaliza y se utiliza en el momento actual para conseguir una mejora en el proceso educativo. En esta investigación el modelo elegido es precisamente este, pese a que hay otras metodologías que de forma menos relevante también se utilizan en el proyecto.

2.1.1. Definición

El aprendizaje cooperativo es una metodología que ofrece diferentes perspectivas. En este punto se tratará de aproximar a una definición, a través de sus características, y de las condiciones que han de darse para que pueda llevarse a cabo.

Como punto de partida, hay que señalar un hecho que resulta paradójico ya que, aunque el aprendizaje cooperativo tiene su origen en la educación, en el ámbito educativo, en determinadas circunstancias y debido a la existencia de estructuras obsoletas, resulta difícil su implantación. Por el contrario, en el mundo laboral (Domingo, 2008) la competitividad provoca, en muchas ocasiones, que el trabajo sea individualista, siendo las propias organizaciones las que intentan formar a sus empleados en el trabajo cooperativo. La necesidad de que, en determinados lugares de trabajo, se produzca un verdadero trabajo cooperativo ha llevado a formar a trabajadores, responsables y directivos en este tipo de relación que han visto beneficiosa para el proceso productivo.

De manera sencilla, se puede decir que esta metodología se basa en el trabajo en grupos de forma cooperativa, habitualmente se trata de grupos de pocos miembros y cada uno de los grupos suele tener características diferentes (Velázquez, 2010). Asimismo, dentro de cada grupo, cada miembro también

suele tener características diferentes y diversas, dando lugar a un grupo heterogéneo y a su vez, a la formación de grupos con diversidad de características.

Hay que señalar que trabajo en grupo no equivale a trabajo cooperativo, si bien guardan una estrecha relación. En el primero -trabajo en grupo- se suelen repartir las tareas y las responsabilidades, el rendimiento y resultado puede ser diverso en cada uno de los miembros y en cada uno de los grupos. En el segundo -trabajo cooperativo- el éxito de cada individuo del grupo va unido al éxito colectivo, por tanto, la individualidad disminuye en la medida que aumenta la colectividad (Latane, Williams y Harkin, 1979).

Entre la comunidad educativa, se ha llegado al consenso de que hay una serie de componentes educativos que tienen que estar presentes para poder referirnos al aprendizaje cooperativo (Johnson y Johnson, 1987), son los siguientes:

- Interdependencia positiva, entendida como la doble responsabilidad que consiste, por una parte, en desarrollar tareas para conseguir un aprendizaje personal y, por otra parte, en asegurarse que el resto de miembros del grupo también logren ese aprendizaje personal.
- Interacción promotora, cara a cara. Se trata de buscar la inclusión en detrimento de la discriminación, ello se logra a través de la ayuda a los compañeros, y del fomento de un clima de trabajo agradable.
- Responsabilidad personal e individual. En el esfuerzo individual se logra un beneficio propio, este a su vez redundará en beneficio para el resto de miembros del grupo.
- Procesamiento grupal o autoevaluación. En todo proceso de enseñanza-aprendizaje la evaluación ha de tener un papel preponderante. Se entiende esta como una situación de reflexión

grupal sobre las acciones que resultan útiles y las que no, tomando decisiones de mantenimiento o cambio dentro del proceso.

- Habilidades interpersonales y de grupo. Han de ser trabajadas por el profesor para que el alumnado coopere entre sí. En la etapa de Enseñanza Secundaria las principales habilidades son (Putman, 1997):

- ✓ Destrezas de comunicación interpersonal: escucha activa, animar a los compañeros en la tarea, criticar constructivamente, parafrasear y sintetizar.

- ✓ Destrezas para la gestión de grupo: animar a la participación igualitaria, gestionar el tiempo disponible y tratar las conductas inadecuadas.

- ✓ Destrezas para la regulación de conflictos: sintetizar diversas perspectivas y mediar en los conflictos con otras personas.

- ✓ Destrezas de liderazgo: orientar al grupo, sugerir distintas posibilidades de acción y gestionar el esquema de acción acordado.

En el aprendizaje cooperativo la mejora del rendimiento individual va unida a la mejora del rendimiento grupal (Velázquez, 2010), de forma que la condición necesaria para obtener los resultados óptimos, es que el grupo obtenga estos resultados. En la medida que se consiga esta premisa, cada individuo ve mejorados los suyos propios.

En la educación actual se fomenta la adquisición de competencias básicas. Esto, que es una premisa relativamente reciente, viene reflejado tanto en las leyes educativas como en las programaciones de los centros y de las materias. En la Orden ECI 2211 (2007), art. 5.1, que recoge la normativa relativa a las competencias básicas, aparece la siguiente definición:

Las competencias básicas constituyen un referente fundamental para determinar los aprendizajes que se consideran imprescindibles para el alumnado desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos (2007, p. 7983).

El aprendizaje cooperativo contribuye de forma especial a mejorar en las siguientes competencias:

- Competencia cultural y artística.
- Competencia social y ciudadana.
- Educación en valores: Respeto a las diferencias individuales e igualdad entre hombre y mujer.

La enseñanza directa, o clase magistral, es lo que las familias esperan habitualmente de la escuela (Walberg y Paik, 2000). Esta enseñanza sigue siempre unos clichés establecidos que se han demostrado muy poco útiles para el desarrollo de las competencias básicas (Moral, Aznar e Hinojo, 2010). Por tanto, una de las formas de mejorar las competencias básicas es evitar el método tradicional. El aprendizaje cooperativo se ha probado y validado para poder conseguir las citadas competencias.

La adquisición de determinadas competencias ayuda, de forma transversal, a la integración en la sociedad y la cultura propia de la misma (Bruner, 1997). Estas competencias no pueden ser entendidas si no es dentro del escenario en el que son desarrolladas, han de responder a una serie de necesidades específicas del lugar y el tiempo en que se trabajan (Perrenoud, 2004).

Desde el punto de vista del alumnado que está inmerso en el proceso de aprendizaje cooperativo, desarrolla de forma notable el espíritu crítico, aumenta el número y la calidad de las ideas aportadas al trabajo grupal, así como la forma más eficiente de resolver los conflictos que se plantean en el desarrollo del trabajo (Johnson y Johnson, 1999).

2.1.2. Historia del aprendizaje cooperativo

Las primeras informaciones respecto del aprendizaje cooperativo llegan del siglo XIX en EE.UU. En Nueva York se abrió una escuela lancasteriana siguiendo las premisas de esta metodología. Es a principios del siglo XX cuando se aplica de forma sistemática el aprendizaje cooperativo en Massachussets por parte del responsable de la escuela pública F. Parker (Johnson y Johnson, 1987).

En los inicios, este aprendizaje tuvo serias dificultades, sin duda debidas a la gran crisis que tuvo lugar en la década de los 30 y que favoreció un espíritu más individualista y competitivo que el que a través del aprendizaje cooperativo se buscaba (Lobato, 1997).

El desarrollo de la teoría de las inteligencias múltiples, enunciada por Lewin (1946), y las ideas de alguno de sus seguidores, en cuanto a la importancia de la cooperación en la escuela como una forma eficaz de transformación de la sociedad, posibilitaron que se elaboraran métodos científicos que recogieran datos sobre la función de la cooperación y los resultados que a través de ella se obtenían (Schmuck, 1985).

Es en los años setenta cuando la práctica de los métodos de aprendizaje cooperativo cobra una especial relevancia, de forma destacada en EE.UU. y Canadá. Con posterioridad se aplica esta metodología en otros países como Israel, Holanda, Noruega y Reino Unido, llegando más tarde a prácticamente toda Europa.

En la actualidad, el aprendizaje cooperativo está extendido en numerosos lugares del mundo, de forma destacada en los países denominados del primer mundo. Es reseñable que junto a esta nueva metodología también han ido apareciendo y programas de preparación y perfeccionamiento para el profesorado, incrementando así las habilidades a la hora de ponerla en práctica (Davidson, 1995).

2.1.3. Tendencias y posibilidades del aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo comparte numerosas tendencias y posibilidades. Entrar de forma detenida en cada una de ellas no es el objeto de este trabajo, pero sí resulta necesario tratarlas para conocer las posibilidades que existen cuando se decide utilizar esta metodología. Se estima que existen seis tendencias o corrientes. Entre ellas hay características comunes, pero también diferencias que hacen que cada una de ellas utilice procedimientos específicos. Estas son:

a) El Learning Together

Esta tendencia, surge en torno a la Universidad de Minnesota, EE.UU. y la lideran David Johnson y Roger Johnson. Se trata de los autores con mayor cantidad de bibliografía y estudios publicados en torno al aprendizaje cooperativo. Los puntos en los que se basa su procedimiento son (Johnson y Johnson, 1989):

- La interdependencia positiva. Se define como la necesidad de que cada miembro del grupo está vinculado al resto de forma que no puede obtener éxito si sus compañeros no lo obtienen. Se consigue a través de objetivos, tareas y recursos comunes, asignación de roles diversos y con la obtención de recompensas de grupo.
- La interacción positiva “frente a frente”. Definida como la animación y colaboración recíprocas entre miembros del grupo. Para ello, estos se apoyan partiendo de la necesidad de dar y recibir ayuda, intercambian recursos y materiales, usan el feed-back como procedimiento de mejora, utilizan el intercambio de opiniones y creencias para la mejora en la toma de decisiones, se motivan de forma grupal, y siguen unas normas consensuadas para lograr un buen funcionamiento del grupo.
- La enseñanza-aprendizaje de competencias interpersonales y la formación de pequeños grupos. Basada en una buena organización

de los grupos, un concepto claro de los objetivos que se buscan y una buena forma de comunicación y resolución de conflictos.

- El control y la revisión del comportamiento del grupo. Definido como el necesario desarrollo de comportamientos adecuados, desde el punto de vista de las habilidades sociales, para que el grupo tenga un desarrollo positivo.

b) El Student Team Learning

Esta tendencia fue desarrollada por Robert Slavin (1985) y continuada por De Vries y Edwards. Está basada en la estructura de la organización escolar, atendiendo a dos aspectos: la estructura didáctica de la tarea y la estructura incentiva del alumnado.

La estructura didáctica de la tarea reúne las diferentes opciones que tiene el profesorado de llevar a cabo el proceso de enseñanza: explicar, agrupar al alumnado o cualquier otro recurso que utilice.

La estructura incentiva del alumnado está relacionada con los diferentes métodos que el profesor emplea para la motivación del estudiante: feed-back positivo, refuerzo o estímulo de las buenas acciones o cualquiera que le sirva de estímulo hacia el alumno.

El Student Team Learning no es un método didáctico sino un conjunto de técnicas específicas (Slavin, 1992). Esta forma de enseñanza se basa en tres elementos diferenciados y complementarios:

- La recompensa del grupo. Adaptada a la edad del alumnado. De forma sustancial consiste en el reconocimiento público del resultado conseguido.
- La responsabilidad individual. A través de la que cada miembro del grupo ejerce la obligación de que todos los que pertenecen al mismo reciben ayuda, comprenden y manejan los contenidos que se

trabajan y que, de forma individual, cada miembro puede afrontar una prueba objetiva respecto a lo que ha aprendido.

- Igualdad en las oportunidades de éxito. Otorgando las mismas posibilidades a todos los miembros del grupo de alcanzar los objetivos marcados y, por tanto, de alcanzar el éxito.

c) El Group Investigation

Se trata de una modalidad de aprendizaje cooperativo que llevaron a cabo Yael Sharan y Sholo Sharan junto a otros investigadores de la Universidad de Tel Aviv (Israel). Esta tendencia se basa en los aspectos que tienen que ver con la relación dentro de cada grupo cooperativo. Definen cuatro aspectos básicos en la metodología cooperativa, son los siguientes (Sharan y Sharan, 1976):

- La investigación. Es elegida como la actividad desencadenante del proceso educativo. A partir de ella surgen el resto de aspectos del aprendizaje.
- La interacción. La posibilidad de interacción entre profesorado y alumnado es un aspecto necesario para el aprendizaje. Esta predisposición a escuchar, dialogar o negociar no se da por supuesta, ha de ser trabajada en el aula fomentando algunas competencias:
 - ✓ Creación de un clima de comunicación libre y positivo. Se ha de conseguir un ambiente de expresión libre y abierta.
 - ✓ Desarrollo de la comunicación abierta como una competencia esencial para el trabajo en grupo, con las herramientas necesarias para ello: escuchar, respetar, reflexionar y consensuar.

- ✓ Creación de un tiempo de reflexión en el que, tanto el profesorado como el alumnado, pueda analizar e identificar las situaciones mejorables y la forma de mejorarlas.
- ✓ Organización de actividades que permitan el aprendizaje interactivo, dando posibilidades a todos los participantes de que opinen, elaboren, confronten y finalmente lleguen a un consenso que no necesariamente ha de ser de una única solución.
- ✓ Formación de grupos atendiendo a la diversidad de tareas a desarrollar, necesidades educativas y competencias individuales.

- La interpretación. Tarea necesaria para que se pueda dar el aprendizaje. Se trata de desarrollar procesos cognitivos de comprensión y de interpretación de los resultados obtenidos. De esta forma se pueden elaborar propuestas para la mejora educativa.

- La motivación intrínseca. No se trata de una estrategia, es un componente fundamental y necesario del proceso de aprendizaje. Al contrario que la extrínseca, la motivación intrínseca provoca al alumnado por la acción en sí mismo, no por el reconocimiento ni el premio exterior. Es muy importante que sea fomentada por el profesorado.

d) La Structural Approach

Tendencia en el aprendizaje cooperativo que desarrollaron Spence Kagan y Miguel Kagan en la Universidad de California, EE.UU. Se trata de una metodología que se basa en seis aspectos (Kagan y Kagan, 1994) que son:

- La estructura. Se refiere a la forma de organizar los elementos constitutivos del proceso de aprendizaje. Esta organización se realiza en función de los diferentes objetivos previstos. Cada

elemento del proceso es una de las acciones que se realizan por parte de un alumno o de un grupo. El resultado óptimo depende de la habilidad para organizar las citadas acciones (Comoglio, 1996).

- Los principios fundamentales. Los principales son para los autores (Kagan y Kagan, 1994) los siguientes:

- ✓ Interacción simultánea. Se define como el trabajo que realizan diversos grupos al mismo tiempo.

- ✓ Igualdad de posibilidades. Referida al alumnado que participa en el proceso y que ha de ser procurada por parte del profesorado.

- ✓ Interdependencia positiva. Referida al éxito que se obtiene por parte de un alumno y que es extrapolado al resto de alumnos participantes, provocando motivación en el grupo.

- ✓ Responsabilidad individual. Necesaria para que el grupo pueda obtener resultados conjuntos. Está relacionada con el compromiso individual.

- La construcción del grupo. Relativa a la creación de un clima de respeto y cohesión que permita que el grupo avance en el aprendizaje, a partir de las diferencias individuales y del desarrollo de sinergias positivas grupales.

- El equipo. En esta tendencia equipo no es igual a grupo. Se estima que el equipo tiene una identidad más fuerte y una duración más larga. El aprendizaje cooperativo debe llevar a que los grupos acaben convirtiéndose en equipos, si ello sucede el proceso avanza de forma positiva.

- La conducción del aula. Se tienen en cuenta dos vertientes para un buen aprendizaje. Por una parte, la labor del docente de guía y

motivador del alumnado, al mismo tiempo que de planificador del proceso. Por otra parte, el alumnado activo y participante principal de la tarea educativa, tanto en la elaboración como en la consecución de los objetivos propuestos.

- Las competencias sociales del grupo. Factor que se ha de desarrollar de forma necesaria para el aprendizaje cooperativo. Las competencias sociales se han de aprender y trabajar, no se han de dar por supuestas.

e) La Complex Instruction

Este es un enfoque del aprendizaje cooperativo que fue enunciado por Elisabeth G. Cohen en 1994. Es esencial en su ideario la circunstancia de que para obtener un verdadero aprendizaje cooperativo no es suficiente con agrupar alumnos y conseguir que trabajen juntos. Le da mucha importancia a lo que denomina *Status* del alumno dentro del grupo.

El *status* es la forma en la que cada individuo se sitúa en el grupo, se relaciona con diferentes variables: personales, sociales y culturales. Los alumnos tienden a reproducir lo esperable de su *status*, tanto si es bajo, dando lugar a fracaso, como si es alto, dando lugar a éxito (Cohen, 1994). Es lo que se denomina profecía cumplida.

Para evitar que el *status* marque de forma negativa el trabajo cooperativo, se introducen una serie de condiciones que ayudan a evitar el fracaso, son las siguientes:

- Modificar los prejuicios de alumnado y profesorado. Se trata de poseer una visión amplia de los miembros del grupo, superando los prejuicios, de forma que a cada uno se le pida colaboración en aspectos que a priori no son su punto fuerte. Esto no se hace por una cuestión de solidaridad o equidad, sino porque se obtienen mejores resultados finales.

- Preparar al alumnado para la cooperación. Para ello se trabajan las competencias cooperativas específicas que, lógicamente, no son innatas, sino que han de ser transmitidas por el profesor, trabajadas y aprendidas por el alumno. Se requiere un trabajo sistemático para conseguir estas competencias.
- Organización de tareas complejas. Se trata de elevar la exigencia para que, al exigir el profesor tareas con un nivel alto de dificultad, el alumnado tenga la oportunidad de aprender en el desarrollo del trabajo grupal.
- Repartir los roles dentro del grupo. Para lograr la autonomía en el grupo de trabajo, el profesor ha de repartir los roles de forma que cada miembro sepa exactamente lo que debe hacer y qué se espera de su trabajo. Conjuntamente se deben establecer las normas de comportamiento y organización grupal.
- Evaluar y optimizar el trabajo. Fundamental es el seguimiento de cómo se ha preparado, procedido en el proceso, qué conductas se han observado y qué relación tienen con el resultado final. Esta optimización se puede realizar a través de múltiples herramientas: feed-back, cuestionarios, observaciones indirectas, u otras.

f) La perspectiva del Collaborative Approach

Esta tendencia en el aprendizaje cooperativo está relacionada con diversos temas tratados en el campo de la educación. Entre ellos, la dinámica de grupos, la zona de próximo desarrollo (Vigotsky, 1990), los temas generadores de Freire (2008), la comunicación empática y la educación para la paz.

Se define como la búsqueda de una colaboración grupal para lograr el cambio social a través del aprendizaje. Se relaciona con la tolerancia, en cuanto a que trabaja la mejora de las relaciones sociales y de los prejuicios negativos entre diferentes individuos y grupos (Cowie, Smith, Boulton y Laver,

1994). A través de los trabajos experimentales se aplican tres premisas básicas:

- La amistad no puede ser la base del trabajo en grupo, sino la cooperación.
- El aprendizaje de herramientas eficaces de comunicación e intercambio de información es necesario para la formación de grupos cooperativos.
- La superación de conflictos es la competencia clave para el desarrollo del trabajo cooperativo.

2.1.4. Objetivos

El aprendizaje cooperativo, como metodología de trabajo en el aula, busca conseguir una serie de objetivos educativos que tienen que ver con varios aspectos, entre los que destaca una nueva forma de ver las relaciones entre el profesorado y el alumnado, entre el alumnado entre sí y, genéricamente, en conseguir los objetivos propios de cada materia.

El primer objetivo que se busca es crear un clima en clase que evite el egocentrismo, tanto por parte del profesorado como del alumnado, y que fomente la comprensión entre compañeros (García, Traver y Candela, 2001). Este es un factor determinante para la consecución de las metas propuestas.

Los docentes que trabajan a través del aprendizaje cooperativo aspiran a que el alumnado consiga una serie de premisas generales (Velázquez, 2004), son:

- Conseguir los objetivos específicos de la materia que corresponda.
- Tener a compañeros como referente, pero de la misma forma, lograr ser un referente para ellos.

- Resolver los problemas que van surgiendo en el proceso de aprendizaje desde diferentes prismas y situaciones. Al mismo tiempo, utilizar las habilidades sociales para la resolución de estos conflictos.
- Trabajar en grupo a partir de una distribución lógica de roles, tareas y responsabilidades.
- Motivar, desde el afecto y la empatía, al resto de alumnos que pertenecen al grupo cooperativo.

La relación entre profesorado y alumnado ha de ser diferente a la que de forma habitual se da ya que, es a través de una nueva forma de relación como puede darse un verdadero aprendizaje cooperativo (Traver, 2003). Las relaciones han de estar articuladas en torno a la generación de solidaridad, cooperación y un espíritu crítico común.

De forma análoga a la mejora de las relaciones profesor-alumno, se busca que haya un incremento del peso de los valores en la educación (Fernández, 2011). No solo se buscan objetivos particulares de cada asignatura, también se buscan objetivos generales, transversales, entre los que destacan la educación en valores.

Uno de los objetivos esenciales del aprendizaje cooperativo es compartir el éxito y el fracaso (Gage y Berliner, 1988). Cada individuo, tanto profesor como alumno, que participa en este proceso ha de aportar el máximo para lograr unos resultados óptimos, en la medida en que esto se consiga, se habrá obtenido el éxito deseado.

En métodos de aprendizaje tradicionales, el éxito es la única forma en la que se manifiesta que se han conseguido los resultados buscados. En otras metodologías, como ocurre con la metodología cooperativa, el fracaso, gestionado de forma coherente, también ayuda a la mejora educativa, también ayuda a obtener los objetivos de la materia y generales, y de forma especial,

ayuda al aprendizaje y gestión de las situaciones difíciles, que normalmente tienen más que ver con la realidad que las situaciones fáciles e ideales.

Para finalizar el repaso de los objetivos que se buscan con el aprendizaje cooperativo, se indican las principales diferencias que hay entre la forma en que la metodología tradicional y la cooperativa (Seltzer y Bentley, 2000) abordan el proceso educativo. A través de estas diferencias se puede observar el distinto enfoque de los objetivos educativos en ambas. Son las siguientes:

- **Confianza.** En el aprendizaje tradicional se estimulan los éxitos y no se valora la confianza ni se aprende del fracaso. En el cooperativo, se estimula la confianza, la seguridad y la autoestima, se aprende de los fracasos.
- **Libertad de acción.** En el aprendizaje tradicional la toma de decisiones está basada en las comparaciones entre el alumnado, no se fomenta una actitud crítica, por el contrario, en el aprendizaje cooperativo se facilita la libertad de acción y se fomenta la actitud crítica y positiva.
- **Variación de contextos.** En el aprendizaje tradicional los contextos en los que se actúa son rígidos y, por tanto, el alumnado no puede aplicar sus capacidades en diversos contextos. En el aprendizaje cooperativo los cambios de rol dentro de los equipos posibilitan la variación de contextos y permiten que el alumnado aplique sus capacidades en diferentes situaciones.
- **Equilibrio entre capacidades y desafíos.** Los desafíos no están relacionados con las capacidades reales del alumnado en el aprendizaje tradicional, por el contrario, en el aprendizaje cooperativo, hay un equilibrio entre capacidades y desafíos por la negociación e intercambio de ideas entre los miembros del grupo.

- Intercambio interactivo de conocimientos e ideas. En la enseñanza tradicional, el alumno no intercambia ideas o conocimientos, tan solo accede a fuentes de forma individual. En la enseñanza a través de metodología cooperativa, el alumno, a través del trabajo compartido y la relación con el grupo, produce un constante intercambio de conocimientos que le beneficia en su labor de aprendizaje.
- Resultados reales. En el aprendizaje tradicional, a causa de la poca variedad de contextos, la menor aplicación de habilidades, el pobre intercambio de ideas y la poca relación entre desafíos y capacidades, los resultados que se obtienen son muy poco estimulantes. En sentido opuesto, en el aprendizaje cooperativo, a través del proceso de utilización de muchos contextos, intercambio de ideas, relación entre desafío y capacidades y constante retroalimentación dentro del grupo, los resultados son significativos y de alto valor educativo.

2.2. Interpretación y creación musical

En los últimos años se ha dado una especial relevancia al desarrollo de la interpretación musical en el ámbito de la educación general, y de forma especial, dentro de la asignatura de música en Educación Secundaria (Rusinek, 2004). Esto ha provocado no pocos cambios en los modelos y los métodos de enseñanza por parte del profesorado de esta especialidad (Pliego de Andrés, 2009). Hay que tener en cuenta que, en épocas anteriores, no muy alejadas en el tiempo, la música en Educación Secundaria quedaba supeditada a un mero estudio de autores, obras y periodos musicales.

La investigación de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la música ha ido unida al desarrollo de la interpretación musical, tanto en las aulas de música como en conciertos en directo ofrecidos por el alumnado. En nuestro país, nunca hubo tanto interés por investigar el aprendizaje musical como en la última década (Morales, Ortega, Cones y Ruiz Esteban, 2017).

Hasta hace pocos años, la investigación realizada por docentes, y cuyo objeto de investigación fuera el propio proceso educativo, era muy poco valorada e incluso, no era aceptada como investigación científica.

Desde el punto de vista legislativo, las administraciones educativas no han otorgado, tradicionalmente, a la música la relevancia que merece en el entorno de las enseñanzas de régimen general (Rusinek y Aróstegui, 2015). Ha sido de forma paulatina y, en muchas ocasiones intermitente, como se ha ido dando importancia en los currículums educativos a la asignatura de música. Ello sin obviar que ha habido avances y retrocesos relacionados con las políticas del momento y los intereses a los que servían.

El proceso por el que la música en Educación Secundaria ha ido tomando importancia en el currículum oficial ha sido lento. La evolución de la sociedad, de la pedagogía y, por tanto, de los sistemas educativos, ha posibilitado que la música tenga un mayor peso en la organización de los estudios obligatorios. Los inicios de este cambio se pueden datar en la década de los 50, si bien la plasmación de las ideas que en esta década surgieron, ha sido lenta y costosa, de forma especial en nuestro país.

En el II Congreso de la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), que trataba el tema de la pedagogía musical, y que tuvo lugar en el año 1958, se llegó a una serie de conclusiones respecto a los métodos de enseñanza activa de la música (Talavera, 2002) que han resultado esenciales en el posterior desarrollo de la materia en las leyes educativas:

- La práctica musical crea lazos afectivos y nexos de cooperación que permiten la integración del alumno en el grupo.
- El canto coral permite el desarrollo de la capacidad lingüística del alumno, tanto desde la vertiente comprensiva como de la expresiva.

- La actividad rítmica del alumno, trabajada a partir de estímulos sonoros, proporciona un mejor desarrollo fisiológico y motriz, ayudando a la mejora de la memoria musical.
- La participación en actividades musicales ayuda al alumno a expresarse de forma más espontánea y natural.
- La interpretación, instrumental o coral, hace que el alumno se descubra como productor de sonido, con ello disfruta de esta forma de expresión.
- Formar parte de actividades de música favorece la formación de opiniones propias y la aceptación de opiniones ajenas.

La interpretación musical, tanto instrumental como coral, es el centro de las propuestas que permiten mejorar, tanto a través de beneficios musicales como a través de beneficios transversales, las competencias del alumnado.

Los cambios en la concepción pedagógica de la música han sido provocados en parte por un cambio en las leyes educativas, pero también por la voluntad del profesorado. Uno de los aspectos que ha resultado esencial en la tarea de mejorar la competencia interpretativa del alumnado, es el de optimizar la preparación que tienen los docentes (Checa, 2004).

Es a través de las pruebas que se realizan para el acceso a la función docente, los procesos de selección de los centros educativos, los cursos de formación y renovación pedagógica, la investigación, y la asistencia a diferentes eventos, la forma en la que los profesores mejoran su preparación y adquieren la suficiente competencia profesional.

En otro sentido, muy relacionado con la interpretación, se encuentra el concepto de creación musical en el aula.

En primer lugar, hay que decir que creación, según el diccionario de la RAE (Real Academia Española, 2014), viene de crear y significa “producir algo

de la nada”, pero también “hacer nacer o darle vida a algo, en sentido figurado”. Por tanto, estamos ante la posibilidad, desde el punto de vista musical, de componer una pieza o ponerla en práctica dándole vida.

Si nos atenemos al concepto en sí, desde un punto de vista musical, la creación musical puede definirse como “un nivel creativo basado en la capacitación productiva musical que permite al sujeto realizar ciertas obras cumpliendo determinadas reglas de carácter estético” (Marín y De La Torre, 1991, p. 86). En la creación musical tienen importancia el alumno y, sobremanera, el profesor, que ayuda y guía en la realización de las obras marcando y conduciendo al alumnado a través de unas reglas.

La creación musical puede tener distintas categorías: la elaboración de arreglos, la improvisación y la composición (Díaz y Giráldez, 2007). En la investigación que nos ocupa, vamos a centrarnos en el concepto de elaboración de arreglos, ya que es este el método que se ha elegido dentro del aula de Educación Secundaria para preparar partituras y que estas sean interpretadas.

La elaboración de arreglos es un tipo de creación musical en la que el alumno, o profesor, toma como base un ritmo, una melodía o una canción ya compuesta. A partir de este tema musical, se produce una transformación que puede ser rítmica, melódica o armónica (Giráldez, 2007a). En el ámbito de la Educación Secundaria, la transformación es habitualmente de instrumentación, para adaptar la canción a las posibilidades de la interpretación escolar.

La creación musical es la primera parte de un modelo que busca que el alumnado no se convierta en simple reproductor de la música que se trabaja en clase y que suele ser propuesta por el profesor (Delfrati, 1989). Cada vez se dan más casos en que el alumnado propone las piezas que se van a interpretar, así como que es el citado alumnado el que compone o realiza arreglos de piezas ya creadas.

La creación musical dentro de las aulas de Educación Secundaria ha sido tratada de forma muy superficial, cuando no anecdótica, en los currículums de música de la mayor parte de los países europeos (Tejada, 1999). En muchas ocasiones, ha quedado en manos de la iniciativa de un profesor o un equipo docente, sin tener una concreción en las programaciones y los currículums oficiales.

Es importante señalar que la verdadera creatividad se genera a partir de un trabajo conceptual y procedimental, así se puede definir como “la aplicación de conocimientos y habilidades, de nuevas maneras, con el fin de alcanzar un objetivo valorado, y que es una forma de interacción entre el aprendiz y su entorno” (Seltzer y Bentley, 2000, p. 13). El concepto de entorno tiene una especial relevancia ya que no puede entenderse el proceso creativo sin tener en cuenta el lugar y el momento en el que se da, tanto desde el punto de vista escolar, como social y cultural.

El perfil de la persona que es capaz de crear, coincide con el de un individuo sin represión, con empatía con la gente, ansia de buscar en lo desconocido y con sensibilidad ante las nuevas manifestaciones (García y Estebaranz, 2005). Potencialmente todas las personas pueden crear, depende de factores que se desarrollan y aprenden, como la práctica, el entorno social y cultural, que se desarrolle más o menos esta faceta creativa (Tafari, 2004).

La inteligencia desempeña tres papeles diferentes en la creación: uno sintético, que permite ver los problemas de una forma distinta a la habitual, otro analítico, que permite reconocer nuevas ideas, aunque estas pueden no ser válidas y, por último, un papel práctico, que permite estimular la capacidad de crítica con uno mismo (Sternberg y Lubart, 1997).

La consecución de un ambiente que favorezca el proceso de creación musical, junto con una situación que estimule las ideas creativas, favoreciendo que cada alumno sienta autonomía e independencia, son claves en el fomento de la creación en el ámbito de la asignatura de música. Las condiciones ambientales del aula, el centro educativo, el entorno y el profesor, son

esenciales para que se desencadene el proceso creativo. No es posible fomentar este proceso si no se dan las citadas condiciones.

La creación se convierte en significativa en el momento en que el alumnado es capaz de, a partir de unas premisas, organizar los diferentes contenidos musicales aprendidos y hacer que surjan nuevas propuestas. Estas han de ser expresadas a través de la materia prima de la música, el sonido. Este es el centro de la creación y la interpretación musical, el verdadero objeto de la música.

En el ámbito del sonido, como centro de la creación musical, se puede decir que existen tres capacidades que se han de tener para poder producir piezas musicales. Estas son: la sensibilidad ante los sonidos, la facultad de encontrar en ellos una significación y la posibilidad de disfrutar de su organización (García y Estebaranz, 2005). Estas capacidades se dan tanto en el aspecto de la creación de una nueva composición, como en el de la realización de un arreglo o nueva versión de un tema musical ya existente.

El sonido es creado e interpretado por el alumnado sin prestar atención a estas cualidades (Sanjosé, 1994). Es en este contexto, en el del alumnado que, si bien utiliza el sonido como fuente primaria para la creación, no presta atención a sus características, sino que se centra en el resultado final, en el que se puede decir que el alumnado ha adquirido las competencias que la práctica musical requiere, así como el contacto más íntimo y real con los citados sonidos (Aguirre y De Mena, 1992).

Para Delalande (1995) la creación es la forma más natural y sencilla de motivar la escucha. No van separadas la creación musical de la audición musical, son partes del proceso que se complementan de forma necesaria. En el plano social y de relaciones dentro de la comunidad educativa, la creación, ayuda al alumnado a que pueda sentir que algo le pertenece y que, a su vez, pertenece a algo, es decir, siente que está integrado socialmente (Borthwick, 1982).

Es importante para el alumnado que el proceso creativo redunde en beneficio propio, que ayude musicalmente, pero también psicológicamente y desde el punto de vista motivacional. Así, la creación musical permite a los alumnos llegar a su autorrealización, ello a través del desarrollo máximo de sus capacidades creativas (Frega, 1998).

La educación musical, referida a aquello que tradicionalmente se ha denominado solfeo, es la que proporciona al alumnado la capacidad de percibir, crear e interpretar música. No es posible llegar a estos niveles sin una buena base de contenidos musicales aprendidos a través del lenguaje musical (Bernal, 2009). Por tanto, no se trata de una cualidad innata sino aprendida.

Una cuestión que resulta importante es que, en los últimos años, de forma análoga al desarrollo de nuevos sistemas pedagógicos, también se han desarrollado nuevas formas de trabajar el lenguaje musical, dejando de lado las más tradicionales que en muchas ocasiones alejaban a los alumnos de la voluntad de aprender las herramientas del lenguaje musical.

Para llevar a cabo un buen trabajo de interpretación y creación musical en el aula de secundaria, es necesario que se den unas premisas entre las que se van a destacar dos: el papel del profesorado y la elección del repertorio a interpretar.

2.2.1. El profesorado

En la actualidad, en los centros de enseñanza de Educación Secundaria, se fomenta el aprendizaje de la música mucho más de lo que se había hecho en tiempos pasados. La creación artística no es un fenómeno que surja de forma espontánea sino que se fomenta, sino que es una cualidad que ha de ser aprendida. Es a través de la práctica musical como mejor se consigue que el alumnado adquiera la capacidad de crear (Weisberg, 1989).

Tanto el profesorado de música, como el repertorio que se elige para la interpretación en el aula o en conciertos públicos, cobran una relevancia que no

tenían en otros momentos de la educación en que la música era una asignatura teórica y con casi ninguna, o incluso nula, práctica musical.

La música, por su idiosincrasia, tiene un carácter distintivo dentro de las materias curriculares, además requiere por parte del docente unas capacidades y conocimientos específicos (Temmerman, 1997). El docente de música debe tener unas condiciones personales, profesionales, y competencias musicales que le permitan enfrentarse a los problemas de aprendizaje que son muy amplios en la materia de música (Klotman, 1972).

El profesor de música debe poseer un estilo y una forma de enseñanza diferente a la que habitualmente suele darse (Espinosa, 2007), en el que el riesgo forme parte del desafío de la enseñanza para que esta sea significativa. Es difícil conseguir una buena práctica musical, ya sea desde la creación o la interpretación, sin romper las barreras que tradicionalmente ha habido entre alumnado y profesorado.

Desde un punto de vista motivacional, el papel del profesor en la educación musical es fundamental (Arriaga, 2006). El docente debe conseguir que los alumnos estén involucrados en el estudio de la materia. La motivación es un desencadenante del aprendizaje, es uno de los pilares básicos del aprendizaje.

El autocontrol, la posibilidad de liderar e implicar al alumnado, la utilización del enfoque positivo (Teachout, 1997), entre otras, son las cualidades más valoradas para ejercer la docencia musical. No son las únicas, pero sí que se pueden definir como las más importantes y válidas.

El rol de mediador, facilitador, motivador y orientador del profesor de música, permite al alumnado el intercambio de experiencias, conocimientos y que este alumnado asuma nuevos roles que mejoren su proceso de aprendizaje a través de la interpretación (Sharan, 1994).

El profesor de música que consigue implicar al alumnado en la interpretación musical, lo hace a través de sus habilidades profesionales en la

interpretación (Temmerman, 1997). Por tanto, ha de tener unas destrezas interpretativas suficientes para poder ejercer el papel de líder en el aula en el proceso de interpretación musical. En algunas épocas no se tenía en cuenta este aspecto y había una tendencia, ya casi desaparecida, a que la asignatura de música fuera principalmente teórica.

2.2.2. El repertorio

Las piezas musicales que se eligen para llevar a cabo el aprendizaje de la música son muy importantes, tanto es así que, si se relaciona creatividad con interpretación, se promueve la musicalidad del alumno. El papel del profesor en la elección del repertorio, así como en la posibilidad de que la creación sea la base del mismo, es fundamental para alcanzar los objetivos buscados.

Uno de los problemas del sistema educativo es que se programa la interpretación musical con un repertorio que, en muchas ocasiones, no tiene nada que ver con el gusto del alumnado (Vilar, 2003). Para poder generar dinámicas de aprendizaje significativo y real, hay que valorar los gustos, y no elaborar teorías respecto a lo que es mejor que conozcan e interpreten los alumnos en el aula.

El alumnado suele mostrar un gran interés por determinados tipos de música que, en ocasiones, no coinciden con los que el profesorado pretende proponer para la interpretación (Tagg, 1966). Esta disparidad de criterios puede llevar a una situación de dificultad o, por el contrario, a una situación que crea nuevas posibilidades, en la que el profesor se adapta a los gustos del alumnado para conseguir más motivación por parte de este.

El repertorio que se interpreta en Educación Secundaria debería abarcar todos los períodos, estilos, formas y culturas (Volk, 1998), pero la realidad suele ser bien distinta. El problema suele ser el poco conocimiento que, de forma habitual, tiene el profesorado de música de los estilos de música que no son los denominados "clásicos" (Vulliamy, 1982).

El conflicto entre los gustos del alumnado y los recursos del profesorado, en cuanto a repertorio a interpretar, suelen tener difícil resolución. Solo desde la creación de nuevas partituras, realizando arreglos de otras ya existentes, se puede conseguir que se generen dinámicas positivas ante la interpretación grupal.

Habitualmente los instrumentos que se usan en el aula para la práctica de la música son los denominados instrumentos Orff, si bien hay algunos destacados detractores de la utilización de los mismos (Swanwick, 1988). La adaptación de un repertorio popular, pop o rock a estos instrumentos no es fácil, requiere por parte de profesorado y alumnado de unas habilidades que se han de aprender en el día a día de la enseñanza musical.

2.3. Aprendizaje cooperativo y música

Partiendo de la premisa de que el desarrollo de las inteligencias múltiples es una de las bases de la educación actual, teniendo en cuenta que la inteligencia musical es una de ellas y que ha de ser desarrollada en el proceso educativo, hay que buscar las mejores metodologías para este desarrollo. En esta línea, se puede afirmar que la música “se considera una de las disciplinas que puede desarrollar las inteligencias múltiples en equilibrio con mayor facilidad, siempre que el proceso de enseñanza-aprendizaje se lleve a cabo de manera lúdica a través de pedagogías activas” (Gancedo, 2018, p. 64).

Como se ha visto en puntos anteriores, el aprendizaje cooperativo es una metodología que se emplea en la actualidad para numerosas actividades y desde diferentes perspectivas. En el caso de la música, es una herramienta muy útil por contribuir a diferentes logros (Johnson y Johnson, 1999) ya que esta:

- Mejora el pensamiento crítico.
- Incrementa el número de ideas y la calidad de las mismas.
- Ofrece soluciones creativas en la resolución de problemas.

- Proporciona originalidad en los planteamientos y produce sensación de placer tras el logro.

Entre los elementos que caracterizan el aprendizaje cooperativo, en la enseñanza de la música suelen estar presentes tres de ellos (Kaplan y Stauffer, 1994), son:

1. La interdependencia positiva, puesta de manifiesto en el acto de que la interpretación musical suele ser en grupo, es una experiencia colectiva.
2. La responsabilidad individual, ya que cada miembro del grupo es responsable de su parte y, gracias a este acto de responsabilidad bien ejercida, participa en el óptimo resultado colectivo.
3. La interacción cara a cara, práctica habitual tanto en el momento de interpretar la música como en el momento de comentar, tomar decisiones, evaluar y organizar la interpretación grupal.

Los puntos antes descritos, juntamente con otros beneficios de esta estrategia metodológica, han hecho que las diferentes leyes educativas hayan contemplado el uso de esta metodología para lograr objetivos generales. Tanto la LOMCE, como la LOGSE y la LOE proponen el aprendizaje cooperativo.

Numerosos estudios realizados en centros de Educación Secundaria validan esta metodología para el aprendizaje de la música (Lobato, 1997; Johnson, 2015; Amedu y Gudi, 2017), de igual forma se han realizado estudios en diferentes universidades (León del Barco et al., 2014; Martín y Neumann, 2009). De esta forma, nos enfrentamos a una tendencia pedagógica probada, revisada y validada. Tal y como ya se ha dicho, el hecho de que se investigue la docencia desde el profesorado, permite conocer la realidad educativa de forma directa.

La música, en la educación obligatoria, facilita la estructuración del sentimiento y ayuda a tener una percepción real de la imaginación (Colwell,

1992; Small, 1989). No se trata tan solo de lo que la asignatura consigue en términos musicales, sino que va más allá, de forma transversal y trabajando las competencias básicas.

Las competencias musicales, que se trabajan de forma simultánea a las básicas, tan solo tienen sentido si se trabajan a través de la acción, siendo evaluables de forma directa a través de la citada acción (Marchesi, 2007). La interpretación es necesaria para trabajar las mencionadas competencias, pero también lo es para poder evaluar el proceso y el resultado de la interpretación musical cooperativa.

Para prestar la importancia que cada agente interviniente en la metodología cooperativa requiere, se va enfocar la misma desde los tres principales implicados: el docente, el alumnado y el proyecto en sí.

2.3.1. El docente

La función del docente en el proceso que supone realizar trabajo cooperativo en el aula, no solo es importante, sino esencial. La preparación profesional no es suficiente para llevar a cabo la tarea, es necesaria también una actitud acorde a las exigencias del momento.

Para un profesional de la docencia de la Educación Artística, el enfoque didáctico supone un reto que debe afrontar sin prejuicios, con un espíritu abierto y con la disposición a aportar sugerencias y proyectos que ayuden al desarrollo renovado de la materia (Botella y Adell, 2016, p. 70)

En la medida en que el docente afronte el reto de la educación desde la perspectiva que señalan Botella y Adell (2016), se estará generando la situación idónea para realizar trabajo cooperativo en la interpretación musical. Uno de los factores que dificulta que se pueda llegar a utilizar, de forma idónea, esta metodología, es la poca predisposición del profesorado a aceptar dificultades, fracasos y cambios en su forma de enseñar.

En los últimos años, han sido numerosos los estudios que formulan propuestas sobre las competencias que han de tener los profesores de música. Destacan las de Perrenoud (2004), Cano (2005) y Marchesi (2007). En estos estudios se señalan como esenciales competencias básicas relacionadas con la forma de abordar la educación, la relación alumno-profesor, el éxito, el fracaso y la gestión del grupo.

La función del profesor en la puesta en práctica de proyectos de trabajo cooperativo es esencial, más todavía, en materias con un componente práctico tan alto como la música. “El docente lo que tiene que hacer es facilitar, crear las situaciones en las cuales el alumno aprenda a partir de su propia práctica, de su propia actividad” (Delval, 2006, p. 116).

El cambio de posicionamiento del profesor (Sharan,1994), pasando a ser orientador, motivador y dejando de un lado el habitual rol de controlador que impone su criterio, ayuda a que se creen nuevos papeles en los que el alumnado intercambia ideas, conocimientos y habilidades. En el ámbito musical esto provoca que la autoestima personal, la sensación de pertenencia al grupo, la reducción de las hostilidades y tensiones, favorezca el ambiente idóneo para el trabajo musical (Botella y Adell, 2019).

A través del aprendizaje cooperativo se posibilita que profesorado y alumnado mejore sus relaciones interpersonales y de toma efectiva de decisiones (Benito y Cruz, 2005). Sin duda este es un punto de partida muy importante para aplicar esta metodología, ya que va más allá de lo estrictamente musical y, de forma transversal, trabaja valores esenciales en la educación.

2.3.2. El alumnado

El alumnado de Educación Secundaria que se enfrenta a la tarea de interpretar en grupo necesita utilizar diferentes habilidades de forma simultánea: auditivas, de ejecución y de creación, bien en tiempo real o diferido

(Rusinek, 2004). Estas se consiguen de forma individual, pero necesariamente se utilizan de forma conjunta.

La colaboración entre el alumnado, desde el punto de vista interpretativo, es un riesgo que comporta numerosas dificultades pero que hay que asumir (Bresler, 2002) para que la enseñanza de la música, en su vertiente práctica, sea significativa.

Aunque la enseñanza musical se suele realizar en grupo, es poco habitual el trabajo entre iguales, entre al propio alumnado (Durán, 2017). Es a través de metodologías cooperativas como se puede lograr que la interacción musical, a través de la interpretación, sea efectiva y consiga un nivel colaborativo alto.

El trabajo cooperativo desarrolla el sentimiento de pluralidad entre el alumnado, en contra del sentimiento de individualidad. No solo se trata de tener respeto al otro, sino de proceder pensando en “nosotros” más que en “yo”. El grupo toma preponderancia delante del individuo. En las pedagogías tradicionales se presta mucha importancia a los resultados individuales, en ningún caso ligados a los resultados grupales.

Al trabajar en pequeños grupos, el alumnado ve su confianza elevada, además el hecho de que el profesor no imponga los grupos promueve que cada alumno ayude en la parte musical que más conoce a sus compañeros (Martin y Neumann, 2009), ya sea en la parte rítmica, melódica o cualquier otra de las que se utiliza en la interpretación. La formación de los citados grupos es muy importante ya que es el primer paso para poder aspirar a un aprendizaje cooperativo real y con resultados positivos. En la formación no solo interviene el docente, sino que el alumnado tiene un papel importante y esencial.

El trabajo cooperativo convierte la heterogeneidad del alumnado en un aspecto que influye favorablemente en el aprendizaje, potenciando las habilidades de interacción y el aprendizaje significativo. Esta metodología promueve que cada uno de los alumnos sea escuchado, que viva como

protagonista su propio proceso de aprendizaje, y que conozca, valore y desarrolle sus capacidades (Martin y Neumann, 2009, p.159).

Sin duda, la importancia del alumnado queda reflejada en la cita anterior ya que, partiendo del grupo se beneficia al alumno, siempre con el condicionante grupal para obtener el refuerzo, la ayuda y el centro del aprendizaje.

2.3.3. El proyecto

En el ámbito de la interpretación musical en grupo, que es el que nos ocupa, adquiere mucha importancia que las metas que se buscan sean compartidas (Deutsch, 1949), optimizando cada alumno su propio aprendizaje de forma conjunta con el de sus compañeros. La sensación de grupo al tocar un conjunto de alumnos es mucho mayor que la que habitualmente se tiene al realizar otras tareas. La música consigue que el trabajo grupal sea real, en cambio en otras materias resulta poco habitual que el grupo esté por encima del individuo.

Para poder realizar actividades grupales y que estas funcionen, es necesario partir de un proyecto. El alumnado aprende de forma eficaz cuando está implicado en algún proyecto significativo (Gardner, 1994). Es un primer paso para organizar actividades musicales de interpretación. No es posible organizar estas actividades de interpretación conjunta, tanto coral como instrumental, si no es dentro de un proyecto mayor, con sus condicionantes en cuanto a objetivos, herramientas procedimentales, temporalización y finalidad práctica.

Diversos estudios (Ovejero, 1990; Slavin, 1999; Traver, 2003) ponen de manifiesto las ventajas del aprendizaje cooperativo, haciendo alusión expresa a valores que son necesarios en el campo de la interpretación grupal: solidaridad, tolerancia, cooperación y espíritu crítico. A través de estos valores se generan las sinergias que provocan que un proyecto pueda llevarse a cabo. En la

medida en que no se consiga que estén presentes estos valores, el proyecto tendrá más dificultades en convertirse en real y significativo.

Todo lo que se aprende en un aula de música ha de tener relación real con el contexto en que se produce (Vidal, Durán y Vilar, 2010). No tiene ningún sentido que la práctica musical esté alejada de las condiciones sociales y culturales que hay en un momento y en un lugar concreto. Este momento y lugar es aquel en el que se produce la interpretación musical. Cobra especial importancia la finalidad del proyecto. Puede ser un proyecto de aula, de centro o incluso ir más allá, superar los límites del centro educativo y llegar a la comunidad educativa, comunidad local o de un territorio más amplio.

Los proyectos de interpretación cooperativa:

Ayudan a estrechar lazos entre los sistemas institucionalizados como la escuela o la universidad (educación formal), los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridos por medio de actividades sistemáticas desarrolladas fuera del currículo oficial (educación no formal), y el aprendizaje a través de experiencias cotidianas vividas en la comunidad o la familia (educación informal) (Díaz e Ibarretxe, 2008, p. 98).

El aspecto final a tener en cuenta es la evaluación. El aprendizaje cooperativo exige que la responsabilidad entre profesor y alumno sea compartida, la negociación ha de estar presente de forma obligatoria en el proceso de preparación, pero también en el de evaluación (Martin y Neumann, 2001). En este sentido, las herramientas que proporciona el aprendizaje cooperativo para llevar a cabo este proceso son válidas y necesarias.

3. Los conciertos didácticos

En este punto se define el concepto de concierto didáctico. Para ello, se realiza una primera aproximación a los antecedentes de los mismos, tanto desde el punto de vista musical, como desde el punto de vista pedagógico. En sucesivos puntos se tratan en profundidad las características, los objetivos, los diferentes formatos que presentan y el proceso de evaluación de los citados conciertos.

Para poder tener una visión global y certera de aquello que definimos cómo concierto didáctico, es necesario contextualizarlo en el tiempo, así como en una situación social y educativa que no es ajena a las características del mismo (Ros, 2015).

3.1. Antecedentes

En el siglo XX tuvo lugar una gran evolución y potenciación de los conciertos didácticos. A partir de ese momento, se ha extendido la organización y realización de los mismos (Neuman, 2009; Palacios, 2015). Actualmente, los conciertos didácticos están en la programación de la mayor parte de auditorios, orquestas e instituciones culturales y educativas. Tal y como afirma Palacios (2015, p. 7) “Aquello que hace un cuarto de siglo era una rareza, incluso llegaba a parecer extravagancia del sistema educativo, se comienza a entender en nuestros días como una forma natural de transmitir la música”.

En el caso de España, en los últimos decenios la situación ha cambiado mucho respecto al poco interés que hubo en épocas anteriores, ya que muchas instituciones, compañías y empresas se involucran en los mismos (Neuman, 2009).

Los conciertos didácticos tienen su origen a finales del siglo XIX y principios del siglo XX. En la citada época se crean composiciones musicales que, si bien no fueron concebidas de forma expresa para usarse con finalidad didáctica, han sido utilizadas tradicionalmente, y lo siguen siendo en la actualidad, en este tipo de conciertos (Izaguirre, 2013). En este sentido hay que

destacar, por encima de otras muchas, dos obras: *El Carnaval de los animales* (1886) de Camille Saint-Saens y *Bolero* (1928) de Maurice Ravel. En el caso de la primera, aunque su composición data de finales del siglo XIX, es en el siglo XX cuando se utiliza de forma habitual con finalidad didáctica.

El inicio de la composición de piezas escritas con un propósito claramente didáctico se puede situar en 1936, año en el que el compositor ruso Sergei Prokofiev escribe la obra *Pedro y el lobo*. La pieza fue un encargo del gobierno soviético para iniciar a los niños y niñas en el gusto por la música y se sigue utilizando en la actualidad para este fin (Burkholder, Grout y Palisca, 2008).

En pleno siglo XX, el músico, compositor y teórico estadounidense Aaron Copland (1900-1990) escribió sobre el tema de los conciertos didácticos. Una de sus intenciones fue fomentar la asistencia a conciertos, que no necesariamente debían tener una finalidad didáctica, sino de los que se programan en auditorios y salas de conciertos. Su punto de vista queda reflejado en estas afirmaciones: “Si se quiere entender mejor la música, lo más importante que se puede hacer es escucharla” (Copland 1976, p. 23). En otro sentido, se refiere a la importancia de que el público joven al que se destinan los conciertos, no asista de forma esporádica a escuchar música en directo: “Escuchar la música es una capacidad que se adquiere por medio de experiencia y aprendizaje. El conocimiento intensifica el goce” (Copland 1976, p. 7).

Las ideas de Copland son llevadas a la práctica por otro gran compositor y director de orquesta, Leonard Bernstein (1918-1990), quien organizó, dirigió y presentó una serie de conciertos en los que acercaba la música a los más jóvenes junto con la Orquesta Filarmónica de Nueva York, entre los años 1958 y 1969. Estos fueron transmitidos a través de la televisión. Desde ese momento son un referente para la organización y puesta en práctica de conciertos didácticos. Se convirtieron en un programa televisivo de moda en el que se realizaba el hecho de que escuchar música es una necesidad, relacionada directamente con la condición del ser humano (Bernstein, 2003).

Atendiendo al punto de vista pedagógico, también hay que situarse en el siglo XX para encontrar corrientes de pensamiento que proponen criterios educativos novedosos para construir una pedagogía activa. Si bien no suelen centrarse en la educación musical, sí que le otorgan a la misma una gran importancia dentro de la educación general. En este sentido destaca la denominada Escuela Nueva, y una figura que emerge por encima de las demás, María Montessori (1870-1952). En su pedagogía busca que el niño/a aprenda a través de las vivencias y el propio descubrimiento (Montessori, 1940).

En el mismo sentido, Freire (1970) propone humanizar el sistema educativo y poner en práctica acciones múltiples e innovadoras. Por tanto, las ideas de ambos, referentes en el mundo de la pedagogía, sirven de cimiento para el posterior desarrollo de actividades educativas innovadoras, integradoras, y que buscan agitar la vida de niños y niñas. En esta tesitura se sitúan los conciertos didácticos.

3.2. Aproximación al concepto

Ofrecer una definición del concepto no resulta fácil, muchos autores han optado tradicionalmente por “definir lo que no es un concierto didáctico” (Neuman 2009, p. 160). Es un hecho objetivo que en la actualidad se organizan numerosos conciertos didácticos sin que, en algunas ocasiones, sean eventos pensados pedagógicamente y sin que tengan objetivos didácticos establecidos (Ortega, 2009).

La proliferación de orquestas, bandas de música, grupos de música de cámara, solistas, auditorios, instituciones dedicadas a la gestión de conciertos y otros agentes culturales y musicales, ha dado lugar a que se organicen numerosos conciertos que se denominan didácticos, pero en los que los criterios utilizados para su programación no cumplen esta función. “Un concierto didáctico no debería ser “sin más” un concierto donde unos músicos demuestren sus habilidades a un público más o menos inexperto” (Ortega, 2009, p. 47). En esta tesitura se sitúan aquellos conciertos que, sin prestar

atención a criterios pedagógicos, son ofrecidos dentro de las temporadas regulares de orquestas y auditorios.

Otras características que se observan de forma habitual en la programación de los citados conciertos, y en las que suelen incurrir las formaciones profesionales son, en primer lugar, la utilización de un repertorio preparado con otros fines, que se rentabiliza a través de los conciertos didácticos y, en segundo lugar, la poca preparación que se presta para llevarlos a cabo (Ortega, 2009). El poco tiempo e interés invertido en la preparación y elección de las piezas programadas, tiene una relación directa con la poca consecución de objetivos realmente interesantes, tanto desde el punto de vista musical como pedagógico.

Hentschke (2009), piensa que la programación de conciertos didácticos se ha vuelto corriente y, lo que resulta peor, banalizada, por lo que en muchas ocasiones no se llegan a conseguir los objetivos educativos planteados. Este fenómeno se ha hecho habitual en el inicio y cierre de las temporadas de las orquestas, al programar conciertos multitudinarios al aire libre para llegar a más público, pero sin una clara vocación didáctica. En la misma dirección la misma autora afirma que “algunos directores confunden conciertos didácticos con la ejecución de un repertorio popular, dentro del género erudito, y unas pequeñas explicaciones sobre los compositores” (Hentschke 2009, p. 25).

De forma mucho más específica, se puede concluir que en ningún caso un concierto didáctico tiene que ser: “una clase con ilustraciones en vivo, un espectáculo donde hay que pasarlo bien porque sí, un continente de músicas asequibles o fáciles, un hecho aislado, una excursión o una verbena” (Ortega, 2009, p. 48).

En las aportaciones anteriores, se da una idea de aquello que no se debe confundir con concierto didáctico. En la mayor parte de los casos hacen referencia a conciertos programados por agrupaciones musicales que aprovechan su preparación, sala de conciertos y repertorio, para ofrecer

conciertos a un público distinto del habitual, pero pensados sin un conocimiento profundo sobre este público al que se dirigen (Hentschke, 2009).

En sentido opuesto, desde una perspectiva positiva del término concierto didáctico, existen numerosas aportaciones que definen el concepto y las características del mismo.

Una primera aproximación a la definición de concierto didáctico, la ofrece Thapa (2009, p. 62) al afirmar que “los conciertos didácticos son conciertos breves cuya función es enseñar o explicar aspectos clave del proceso artístico”. Se trata de una definición sencilla, clara y que se centra en el aspecto artístico de los mismos.

En otro sentido, desde un punto de vista más educativo que artístico, encontramos la definición de Hentschke (2009, p. 41) quien ve “el concierto didáctico como una relación tripartita en la que músicos, público y educadores poseen papeles distintos, pero de igual valor”.

En esta relación tripartita -músicos, público, educadores- reside uno de los pilares básicos del concierto didáctico. Numerosos conciertos ofrecidos bajo el epígrafe de didácticos, se sustentan en alguno de estos pilares, pero no en todos. De forma habitual, se centran en los músicos o agrupaciones musicales, obviando el punto de vista del público -que puede limitarse tan solo a ser mero espectador del evento- e ignorando la parte de los educadores y las instituciones educativas.

En los siguientes puntos se analiza el papel de cada uno de los agentes que participan en los mismos: intérpretes, público y educadores.

3.3. Los intérpretes

Las características básicas que han de tener los músicos, y las agrupaciones musicales, que ofrecen conciertos didácticos, son la calidad y la preparación. Estas, en ningún caso, son condiciones suficientes, también se han de tener unas buenas dotes de comunicación. “Los intérpretes de los

conciertos didácticos han de ser buenos, tener tablas y ser buenos comunicantes” (Malagarriga y Neuman, 2009, p. 93).

Los citados conciertos son una oportunidad para que los intérpretes, dentro de su papel de comunicadores, interactúen con el público (Hentschke, 2009). Es más, es una característica esencial para que el resultado de los mismos sea el deseado.

El dominio de los recursos técnicos y expresivos por parte de los intérpretes no resulta suficiente, aunque sí es necesario, también se ha de tener la capacidad para comunicar y transmitir (Hurtado, 2004; Sánchez, 2016).

Otro aspecto destacable, en la parte interpretativa, es el de la elección del repertorio. Se trata de “escoger obras de calidad y conocerlas perfectamente” (Huete, 2009, p. 82). No es posible obtener resultados positivos si no se parte de una buena programación musical de los conciertos. La elección de la música y la ordenación de la misma son claves para emocionar al público (Malagarriga y Neuman, 2009). Mucho más allá va Palacios (2015) al afirmar que en la elección del repertorio no debe haber ningún tipo de límites.

La selección del programa ha de cumplir unos objetivos pedagógicos y se debe adecuar al público asistente (Neuman, 2004). En la medida en que estas premisas se llevan a cabo se garantiza el acercamiento de la música al público y para ello resultan de crucial importancia las intervenciones del presentador o guía del concierto.

El presentador, al que se incluye en la parte interpretativa, es esencial en el desarrollo del concierto didáctico. En algunos casos se trata de la misma persona que elabora el guion, en otros, tan solo es un agente interpretativo al servicio del concierto. En todo caso, la presentación ha de ser “coherente y pautada de modo preciso en cuanto al número de exposiciones orales y momentos en que se realizan” (Ortega, 2009, p. 49).

3.4. El público

El principal protagonista de los conciertos didácticos es el público. Para alcanzar los objetivos propuestos en los mismos, es indispensable que este participe, disfrute, colabore y obtenga algún beneficio en ellos.

La pretendida calidad musical de los conciertos “está claramente, a merced de la calidad de sus oyentes” (Copland, 1976, p. 12). Por tanto, es necesario que se preste especial atención al público en el diseño de los mismos.

En la programación de los conciertos hay que partir de un conocimiento profundo del público al que se dirigen, la franja de edades para la que se diseñan los mismos. A diferentes edades, se procesa la música, tanto desde el punto de vista cognitivo como el emocional, de forma diferente (Hentschke, 2009 y Neuman, 2004).

La participación activa del público es uno de los ejes sobre los que se sustenta el concierto didáctico (Ortega, 2009; Cañas, 2015). Sin esta, el mismo pierde identidad como tal. Esta es una de las objeciones que se ponen a algunos conciertos ofrecidos como didácticos, normalmente por agrupaciones profesionales y que no logran su finalidad (Ortega, 2009; Neuman, 2009).

La actitud del público tiene innegable importancia en el desarrollo de este tipo de conciertos. Asimismo, hay que tener en cuenta el factor social que, al ofrecerse conciertos en directo y asistir una cantidad considerable de personas, se produce en ellos; este factor exige por parte del público un nivel de implicación mayor del que habitualmente se da en conciertos tradicionales, una actitud menos individualista al tenerse que adaptar a las normas sociales que implica compartir un espacio y un tiempo (Hurtado 2004).

El público asume un papel preponderante en los conciertos. Es importante su colaboración y la actitud que adopta en los mismos, debe “facilitar un buen trabajo al intérprete, respetar al resto del público y disfrutar escuchando” (Malagarriga y Neuman, 2009, p. 93).

En otro sentido, el hecho de que el público tenga la oportunidad de participar provoca interacciones significativas que, pueden y deben resultar gozosas, y que acerca, en sentido metafórico, la escena al auditorio (Hurtado, 2004).

Los conciertos didácticos destinados a niños y jóvenes permiten a estos convertirse en futuros melómanos, por tanto, tienen una función propedéutica. En palabras de Marín (2015, p. 37) “esos niños y jóvenes son ya público”. En esta afirmación se eleva la condición de los asistentes a los conciertos didácticos.

Desde un punto de vista global, el público debe experimentar un cambio, a raíz del concierto didáctico, y un disfrute del hecho musical en vivo y en directo (Palacios, 2015). Stravinsky (1977) va mucho más allá al fijar como premisa fundamental que el público esté preparado para escuchar y entender la música:

La propagación de la música por todos los medios es, en sí, una cosa excelente; pero difundirla sin precauciones, proponiéndola a diestro y siniestro al gran público, que no está preparado para comprenderla, es exponer a ese mismo público a la más temible saturación (p. 134).

3.5. Los educadores

En la relación tripartita, mencionada en la definición de concierto didáctico, el último agente, pero no por ello el menos importante, son los educadores. El papel que ejercen en la preparación, desarrollo y evaluación de los conciertos didácticos es esencial. Sin las escuelas y su colaboración, los conciertos didácticos perderían mucho de su sentido (Hentschke, 2009).

Se parte de la situación de que “las escuelas no están logrando dar cuenta a solas del trabajo de atraer las generaciones jóvenes a los conciertos” (Hentschke, 2009, p. 27). Es en este ámbito, en el que los conciertos didácticos

surgen como una posible solución a la situación de alejamiento de los conciertos convencionales por parte de la juventud.

La conexión entre los centros educativos y las instituciones que organizan conciertos didácticos es muy importante, si no esencial, tanto para el buen funcionamiento del concierto, como para que este resulte de calidad (Huete, 2009). Es necesaria la coordinación entre organización de conciertos e instituciones educativas, pues “no se trata de competir con las instituciones escolares, sino de enriquecer los contenidos curriculares” (Roche, 2010, p. 287).

En un nivel de concreción más alto, se puede inferir que la relación entre estos conciertos y los proyectos educativos de cada centro es beneficiosa para la significatividad de los mismos. En palabras de Cañas (2015, p. 25), “hay un espacio a recorrer en una doble dirección: explicitar y detallar anticipadamente las conexiones de cada acción, concierto o programa con el currículum escolar, y extender la metodología por proyectos educativos globales y transversales”.

3.6. Objetivos

En el proceso de preparación y puesta en práctica de conciertos didácticos se debe tener en cuenta una planificación previa de objetivos. No es posible organizar los mismos si antes no se ha realizado una programación de aquello que se pretende lograr. Para poder realizar la citada programación, hay varios factores que hay que tener en cuenta. En este punto se comentan los mismos, asimismo se analizan los objetivos básicos que se buscan en los conciertos didácticos.

Un concierto es una audición, si bien esta se refiere no solo a conciertos sino también a recitales o pruebas de nivel de diversos pasajes musicales. En el proceso de audición se pueden diferenciar tres planos diferentes en los que nos llega la música: el plano sensorial, el expresivo y el musical (Copland, 1976; Hurtado, 2004). En la programación de objetivos de los conciertos

didácticos, se debe tener en cuenta que hay que prestar atención a los citados planos para poder llegar al público de forma significativa e integral.

Otra premisa fundamental en la programación de objetivos es la característica de la música de existir en el tiempo. La música se interpreta y escucha en un momento concreto. “Hay que poder relacionar lo que se oye en un momento dado con lo que se ha oído en el momento inmediatamente anterior y con lo que va a venir después. Dicho en otras palabras: la música es un arte que existe en el tiempo” (Copland 1976, p. 25). En contra de lo que ocurre en otras artes, el hecho puntual del concierto es el eje en torno al que se programa. Una vez acabado el mismo se pueden realizar diferentes acciones, pero no se va a disponer de la interpretación en directo, tan solo queda el recuerdo de lo escuchado o, en algunos casos, la grabación del mismo.

El público al que se dirige el concierto es otro factor determinante al programar los objetivos que se pretenden alcanzar, “tener presentes unos criterios que contemplen unos *contenidos y objetivos didácticos* que nunca han de perder de vista a “*quiénes*” va dirigido el concierto” (Ortega 2007, p. 49). Los objetivos que se programan han de ser realistas, ajustados a las circunstancias del público, teniendo en cuenta la edad, el nivel cultural, la motivación o las diferentes circunstancias que lo hacen singular. Sin un conocimiento previo y exhaustivo de las personas que van a asistir a los conciertos, no es posible que los objetivos programados tengan criterio.

En relación con el punto anterior, hay que tener en cuenta que la actitud de los oyentes es muy importante para la consecución de los objetivos propuestos. Es muy diferente oír que escuchar. Oír es dejar pasar e ir borrando sin llegar a retener lo que se escucha, por el contrario, escuchar lleva implícito el hecho de captar lo que suena y llevarlo a nuestra memoria transitoria (Giráldez, 2007a). En la medida en que se puede lograr que las personas que asisten escuchen y no solo oigan, los objetivos son más realizables.

Son numerosos los objetivos que se pueden lograr con los conciertos didácticos, dependen en gran medida de las condiciones de los mismos: tipo de

público, tipo de agrupación, lugar de celebración u otros factores. En los siguientes puntos se presta especial atención a los tres objetivos generales que, de forma habitual, se buscan a través de los citados conciertos: educar, musicalizar y hacer disfrutar al público.

3.6.1. Educar

La función educativa es la primera que se tiene en cuenta en la programación de objetivos. Esta tarea, que se plantea como básica y esencial, puede llegar a tener una gran importancia en las personas que asisten al concierto didáctico. En ocasiones se puede llegar más lejos, cambiando aspectos de la vida del público asistente, ya que puede llegar a ser:

Una oportunidad para experimentar la relación con la música: emoción, imaginación, aprendizaje. Además del valor educativo intrínseco al propio concierto, generan e implican a quienes participan en ellos en dinámicas de trabajo que dejan huella en su educación y en sus vidas (Cañas, 2015, p. 24).

Es importante tener presente que los conciertos didácticos han de formar parte de un proyecto mayor (Sánchez, 2016), que no se trate de un hecho aislado que ocurre cada cierto tiempo, en ciertos lugares y llega a cierto público, sino que tengan continuidad. Por ello, es más efectivo si se piensa en los mismos en plural que en concierto didáctico en singular. Difícilmente se pueden conseguir objetivos educativos con una actividad puntual y única (Hentschke, 2009; Marín, 2015).

En la misma línea, se programa con la voluntad de educar al público asistente, relacionando el concierto con un proyecto educativo concreto, no dirigido a asistentes a los que no se conoce o que tan solo interesan como meros espectadores, sino a personas que pertenecen a un proyecto con el que se trabaja de forma conjunta para educar. “Es muy diferente el concierto didáctico puntual y descontextualizado del que emana de un proyecto

educativo singularizado, construido sobre una filosofía y valores definidos, y con estabilidad a largo plazo” (Cañas, 2015, p. 25).

Las palabras de Neuman (2004, p. 5) son una muestra de lo expuesto con anterioridad: “Un concierto es didáctico cuando cumple objetivos pedagógicos definidos y se enmarca en un proceso educativo determinado”. En ellas, se condiciona el hecho de que un concierto sea catalogado cómo didáctico a que esté relacionado con un proyecto educativo que ha de conocerse y en el que debe de haber implicación y colaboración.

El proceso de educar tiene sentido si es a largo plazo. No es posible aspirar a educar en un período de tiempo breve, tanto si se aborda desde un punto de vista de educación general como musical. Es en este ámbito en el que la programación de conciertos didácticos necesita formar parte, no solo de un proyecto determinado, sino de un proceso a largo plazo, con posibilidades de programar con detenimiento y con continuidad (Cañas, 2015).

La función de educar recae, de forma básica, en las familias y las escuelas. Si se pretende educar a través de los conciertos didácticos, inevitablemente, se habrá de tener relación con ambas. La colaboración con las escuelas, que en principio ha de ser más accesible que con las familias, permite que el objetivo de educar resulte más alcanzable, sin embargo, no suele ser habitual que los organizadores y programadores mantengan contacto con los centros educativos de los que forma parte el público asistente a los mismos (Hentschke, 2009).

En ningún caso, la mencionada relación ha de tener ningún tipo de rivalidad, ya que esta impide la consecución de los objetivos de los conciertos. Ha de plantearse una relación de trabajo entre todos los agentes que intervienen en el proceso. “No se trata de competir con las instituciones escolares, sino de enriquecer los contenidos curriculares, los modos de transmitir cultura” (Roche, 2010, p. 287).

Especial énfasis hay que poner en que la colaboración es la base para poder educar desde los conciertos. “Resalto la importancia del equipo, de estar en contacto con profesores de música de las escuelas que podrían ayudar en el trabajo” (Hentschke, 2009, pp. 43-44).

En un nivel más específico, los conciertos didácticos desarrollan capacidades tales como la atención, la memoria, la percepción y la imaginación (Hurtado, 2004; Ortega, 2009). Por tanto, la tarea de educar como objetivo esencial de los mismos, queda ampliamente justificada. Se ha de tener en cuenta que las capacidades antes nombradas son básicas en el desarrollo, emocional, personal y educativo de los niños.

Los medios de comunicación, dispositivos electrónicos, redes sociales, en definitiva, el acceso a la información de forma instantánea, están al alcance de la mayor parte de los niños, ocupando en ocasiones un alto porcentaje de su tiempo. Es por ello que, también a través de los conciertos didácticos, se tiene como objetivo educar evitando algunos estados de dependencia que, por exceso o mala utilización, provocan las nuevas tecnologías. “Intentar aliviar, dentro de nuestras pequeñas fuerzas, el efecto narcotizante que los medios de atontamiento y comunicación ocasionan a la sociedad con su dañino espejismo de distracción. Y nada mejor para mitigar estas contingencias que la música” (Palacios, 2015, p. 14).

El objetivo de educar va unido en numerosas ocasiones a otros logros que se pretenden conseguir. Uno de ellos es culturizar al público asistente a los conciertos, visto desde la perspectiva de que estos fomentan el acercamiento a la cultura, “hay por tanto una doble visión en las propuestas didácticas, una de ellas, como derecho de todos y todas al acceso de la cultura. Otra, como vía de transmisión de conocimiento” (Salazar, 2009, p. 128).

3.6.2. Musicalizar

En este punto se comenta el objetivo de acercar el público a la cultura, desde una perspectiva general, y a la música, desde una perspectiva particular.

Se ha de tener en cuenta que musicalizar forma parte de un todo que es culturizar, siendo este objetivo necesario, aunque no suficiente, para lograr la musicalización del público (Thapa, 2009).

“¿Desde dónde pensar la didáctica del arte? ¿Desde las estructuras programáticas o desde la realidad de los recursos humanos? ¿Desde la fantasía de modelos pedagógicos alejados de nuestra realidad o desde las potencialidades concretas del medio y del sistema?” (Hemsey de Gainza 1964, p. 12). Para lograr el proceso de culturización, hay que partir del entorno y el sistema en el que se integran los conciertos didácticos. Al mismo tiempo, la meta también ha de ser culturizar dentro del citado entorno. No tiene sentido programar buscando acercar el público a un tipo de cultura que le es ajena, por tradición y por distancia física.

En numerosas ocasiones el público, especialmente si es joven, se encuentra alejado de la cultura y tradiciones de su lugar de origen o residencia, en este sentido adquieren mucha importancia los conciertos didácticos e interactivos, ya que son un medio para que, los mencionados jóvenes, tengan acceso a manifestaciones musicales de su cultura de raíz (Hentschke, 2009).

Para lograr la musicalización del público debe haber una fase previa de culturización. Esta llega habitualmente a través de la utilización del resto de las artes, a través de la unión de algunas de ellas. “A menudo, funcionan como talleres creadores de nuevas formas de interacción de las artes: música, danza, poesía, artes visuales. En cierto modo, se reinventan los procesos de escenificación de la música” (Pastor, 2015, p. 5). Por tanto, en la medida en que se utilicen los procesos de fusión de las diferentes disciplinas artísticas, se obtiene una musicalización mayor del público.

Musicalizar al público no solo aporta beneficios musicales, sino que ayuda a mejorar otros aspectos, tanto de relación como de capacidades educativas.

El fin es el proceso de musicalización de los alumnos, traducido en un incremento de su sensibilidad y de su sentido crítico; el desarrollo de

principios básicos de educación y comportamiento grupal y de capacidades como la atención, concentración, memoria y el disfrute conjunto (Ortega, 2009, p. 49).

El concepto de musicalización es muy amplio, va desde la perspectiva de acercamiento a la cultura en general, y la música en particular, pudiendo llegar a permitir al público formar parte del proceso de hacer música. En palabras de Neuman (2004, p. 3) “considero que esta, encarada como una audición activa y comprensiva, es una de las formas de hacer música, junto con la creación y la ejecución”. Por tanto, se puede ir más allá y pasar de la pasividad a la actividad, siempre que se programe para que el concierto derive en una experiencia participativa.

Dentro del proceso de culturizar y musicalizar, se puede crear la necesidad de que el público continúe con su musicalización posteriormente a haber asistido a los conciertos, teniendo en cuenta que antes de su realización debe haber habido un proceso significativo de preparación. De esta forma, pueden ser el final de la preparación y el inicio de la musicalización. “La experiencia de acercamiento a la música en vivo debe convertirse en el “disparador”, la principal motivación para realizar posteriormente una multitud de acciones musicales, y a la vez debería ser el punto culminante de cantidad de actividades previas” (Neuman, 1998, p. 160).

Para concluir, unas palabras de Palacios (2015, p. 8) en las que propone que los objetivos programados vayan más allá de lo artístico, cultural o musical, se ha de llegar a sentir un cambio tras los conciertos didácticos: “El objetivo primordial: proporcionar una experiencia artística y vital en cada concierto, intentar que los espectadores experimentaran un cambio y sintieran la vibración interna que produce el disfrute de los edenes musicales”.

3.6.3. Disfrutar

“Nada es comparable a salir de la escuela para asistir a un concierto”
(Palacios, 2015, p. 13).

Uno de los objetivos básicos que se pretenden alcanzar a través de los conciertos didácticos es el del disfrute del público. Si los asistentes a los conciertos no gozan en cada audición, no es posible alcanzar el resto de objetivos marcados. El placer de la escucha, despojada de otros componentes, se debe buscar al programar los mismos. Es necesario decantarse por buscar que la estética de la música y el buen gusto estén presentes.

Los principios que deberíamos mantener con honestidad: ofrecer bondad, belleza y verdad, proponer un trabajo fuera de lo convencional, decantarse por la vía de la esencia, con formatos sencillos y profesionales, centrar el mensaje hacia el sentido del oído, sin estafas, ni conspiraciones que desviarán la comunicación musical, ¿repertorio? Sin límites, ¿estrato social? Sin excepciones (Palacios, 2015, p. 8).

Diversos de los aspectos que hay que tener más en cuenta en la programación de objetivos referidos a los conciertos didácticos son, por una parte, ofrecer calidad y proximidad al público y, por otra, conseguir que este se integre en el proceso creativo. En palabras de Ros (2016):

Es necesario entrar en el universo del niño en sus diferentes edades y ofrecerle calidad en mayúsculas. Esta calidad pasa por propiciar en el concierto la experimentación con la música, la interacción con los intérpretes, aproximando la música al oyente hasta que este se sienta parte de ella y no la vea como un hecho ajeno (p. 114).

Para que se pueda disfrutar de la música es necesario comprender lo que se escucha. No es posible gozar la audición si no se comprende qué está pasando, el entendimiento ayuda al disfrute, desde el plano intelectual se llega con más facilidad al emocional (Copland, 1976; Palacios 2015). En palabras de Higuera (2015, p. 74), “acudir a un concierto es accesible para la gran mayoría. Ahora bien, como ya se ha señalado, es necesario dotar a la audiencia de herramientas que le permitan comprender y disfrutar del momento”.

Si se pretende lograr que la experiencia del concierto sea gozosa, es necesario que la escena se aproxime al auditorio, desde un punto de vista

figurado (Hurtado, 2004), rompiendo el ritual demasiado habitual en el que el público está muy alejado de los artistas. La proximidad emocional y, en ocasiones física, ayuda a que el grado de disfrute del concierto aumente ya que se produce una relajación entre el público que contribuye a ello.

En la mayor parte de los casos, los conciertos didácticos están destinados a público joven, se suele programar buscando objetivos educativos y culturales, obviando el objetivo de conseguir el disfrute por parte de los mencionados jóvenes. Para Marín (2015):

Los niños y jóvenes que asisten a estos conciertos son ya hoy público: oyentes susceptibles de ser moldeados y guiados para descubrir los secretos que encierra la música y los placeres estéticos que han conmovido a tantas generaciones de melómanos (p. 37).

En la medida en que el público disfrute los conciertos didácticos, se consigue que, en un futuro, tengan la necesidad de asistir a conciertos “habituales”, siendo estos, aquellos que están en la programación de las salas, orquestas, auditorios y que no tienen una vocación didáctica específica (Neuman, 2004). La función propedéutica de ofrecer goce al público está determinada, teniendo en cuenta además que, para poder ofrecer un espectáculo de calidad y que produzca placer en los asistentes, es necesario que “quizás los mayores esfuerzos deban concentrarse en primer término, en definir mejor el carácter, los requisitos, las necesidades y los criterios de calidad” (Neuman, 2009, p. 15).

A modo de conclusión, unas palabras de Thapa (2009), en las que se reflejan las ideas más importantes expuestas en los anteriores epígrafes y que resultan de enorme utilidad para centrar los objetivos de los conciertos didácticos:

Los objetivos de estos conciertos didácticos son:

- Ayudar a crear hábitos musicales.
- Ayudar a formar a los niños como público.

- Complementar la formación musical que los niños reciben durante la semana.
- Conocer instrumentos musicales.
- Conocer distintas formaciones instrumentales.
- Incentivar y entrenar la audición activa y participativa (p. 63).

3.7. Características

Analizar las características que debe tener un concierto didáctico supone tener en cuenta los objetivos mencionados en apartados anteriores. En la medida en que se fijen y sigan unos criterios adecuados, se puede decir que las características de los citados conciertos son idóneas.

Desde el punto de vista organizativo, la primera necesidad de los mismos es tener un buen guion. En el mismo, no solo se deben recoger las intervenciones de las personas encargadas de la presentación, también se deben recoger los aspectos técnicos: escenografía, vestuario y transiciones entre diferentes partes (Ortega, 2009).

En la elaboración del guion se han de tener en cuenta una serie de premisas que, si bien son necesarias, en ocasiones pueden no resultar suficientes, pero que no se han de perder de vista. Izaguirre (2013) las enumera de la siguiente forma:

Título. El título debe ser adecuado, llamativo y representativo de lo que vamos a encontrarnos en escena.

Expresión del lenguaje. Podemos elegir realizar el guion en prosa o en verso, según los objetivos que nos planteemos de inicio o, si queremos resaltar unos u otros aspectos del texto. También dependerá del público al que nos dirijamos.

Momentos de transición. Es muy importante que en el guion figuren los cambios de escenas, vestuario y enlaces, entre otros.

Intervenciones técnicas e interpretativas. Cada uno debe tener claro en qué momento intervenir, puesto que de ello dependerá que la representación sea exitosa. Si este punto se desarrolla con fluidez, el concierto adquirirá una mayor sensación de globalidad y será más sencillo de comprender por el público (p. 22).

La formación de un equipo de calidad es otra de las necesidades que se tienen para llevar a cabo un proyecto de concierto didáctico (Sánchez, 2016). El mismo debe estar formado por las personas que interactúan con el alumnado que asiste al concierto, pero también por aquellas que forman parte de la organización, planificación, atención directa en la sala, responsables de medios técnicos y, lo que resulta menos habitual pero muy necesario, por los maestros de los alumnos que asisten al mismo. En la medida en que estén integrados en el mencionado equipo, el resultado del concierto será más satisfactorio (Hentschke, 2009).

La figura del presentador, en singular o en plural, es esencial en la realización de los conciertos. Se trata habitualmente de una, o varias personas, que tienen habilidades comunicativas y saben captar la atención del público. En algunas ocasiones son los autores del guion, pero en otras, este les viene dado por algún departamento didáctico o persona experta en el tema. En cualquiera de los dos casos, tiene mucha importancia la elección del repertorio y la forma de llegar al público y acercar la música a este (Huete, 2009).

De forma habitual el presentador o conductor del concierto, debe conversar con el público, interactuar con él, realizar las presentaciones de piezas musicales, compositores, épocas musicales y mostrar los instrumentos que aparecen en escena (Hentschke, 2009). Para ello debe tener capacidades comunicativas así como conocimientos musicales amplios para desenvolverse con facilidad y llegar al público de forma clara.

Dentro del proceso de realización de un concierto didáctico encontramos diversas etapas. Estas se pueden sintetizar en: ideación, escritura del guion, revisión del mismo, reestructuración, planificación, realización de ensayos

parciales, realización de ensayos globales, estreno y representaciones (Hurtado, 2004). Es destacable el hecho de que en diversos momentos del proceso hay que revisar las cosas que se han diseñado para poder reelaborar y mejorar el mismo.

En relación a los diversos formatos que pueden presentar los conciertos didácticos, hay que decir que pueden ser numerosos, pero generalmente se puede establecer que hay tres tipos básicos (Malagarriga y Neuman, 2009):

- Conciertos de música clásica; pueden ser sinfónicos, de música de cámara, de solistas o de ópera.
- Conciertos tradicionales; pueden ser de músicas del mundo, música folklórica de un lugar o un momento concreto.
- Conciertos de música moderna; habitualmente suelen ser de música pop, rock o diferentes estilos y tendencias.

En las últimas décadas se han popularizado los conciertos didácticos interactivos (Hentschke, 2009). En estos, el alumnado que asiste participa de diversas formas. La más habitual es que los niños participen cantando, bailando, tocando algún instrumento o realizando aquello que les solicite el presentador del concierto. También hay interacción en los conciertos en los que, de forma previa, se pide al alumnado que traiga sus móviles u otros accesorios informáticos para participar desde sus localidades. Este tipo de conciertos se han popularizado desde el inicio del siglo XXI.

Para concluir con las características que debería tener un concierto didáctico, hay que señalar que es importante que se encuadre en un entorno y en un momento que le resulte familiar e interesante al alumnado asistente. Entorno que se refiere tanto al lugar en el que viven, como a los modelos educativos que se utilizan de forma habitual en el citado lugar (Hemsey de Gainza, 1964).

3.8. Evaluación

Un aspecto muy importante a tener en cuenta en la programación de conciertos didácticos es la evaluación de los mismos (Cañas, 2015). En primer lugar, hay que definir en qué consiste exactamente el proceso de evaluación en el ámbito de la educación, en este sentido Santibáñez (2001) la define de la siguiente forma:

La evaluación es un procedimiento intencionado, funcional, sistemático, continuo e integral, destinado a obtener informaciones sobre los diversos aspectos de los fenómenos educativos con el fin de valorar la calidad y adecuación de estos con respecto a los objetivos planteados para que, con base en los antecedentes juzgados, puedan tomarse decisiones tendientes a mejorar o aumentar la eficacia de los procedimientos educativos (p. 16).

La primera premisa que se presenta es la intencionalidad del proceso. En muchas ocasiones, la evaluación es la parte del proceso que más falla, contribuyendo de esta forma, a que no se puedan alcanzar los objetivos propuestos con antelación. Por tanto, la voluntad de realizar evaluación es necesaria para poder mejorar los conciertos didácticos. En España, la ausencia de voluntad de evaluar ocurre de forma habitual, “casi la totalidad de los programas y proyectos de conciertos didácticos en España carece de adecuada evaluación general” (Neuman, 2009, p.160).

El proceso de evaluación ha de ser funcional, pero no tan solo realizarse para saber si el funcionamiento de los conciertos ha sido el adecuado, sino también para poder conocer los objetivos que se han cumplido y poder dar continuidad al proceso en futuros conciertos. Hentschke (2009, p. 44) lo expresa de la siguiente forma: “Evaluación: entiendo que esto es fundamental. Sin evaluación no podemos saber qué permanece de nuestra intención educativa, ni qué plantear para la próxima etapa”.

Otros aspectos destacables de la evaluación son la continuidad y sistematización del proceso, para ello dentro de la preparación, puesta en práctica y revisión de los conciertos didácticos, se debe incluir una parte

destinada a la evaluación de los mismos. Esta debe ser elaborada de forma rigurosa y, si es posible, realizada por agentes externos. “Una evaluación externa aportaría importantes conclusiones y potenciaría sus objetivos” (Neuman, 2004, p. 11). Se ha de evitar caer en la autocomplacencia o en la evaluación superficial, cosa que ocurre en muchas ocasiones al realizarla (Neuman, 2009).

El proceso de evaluación no debe realizarse únicamente en el momento en el que se ha llevado a cabo el concierto didáctico, debe hacerse también durante el periodo de preparación del mismo. En la medida en que cada parte del proceso se evalúe, y por tanto se intente mejorar, se está garantizando el éxito del proyecto. Desde el momento en el que se toma la decisión de programar este tipo de conciertos se debe analizar cada paso dado para poder volver atrás y rectificarlo, si fuera necesario (Hurtado, 2004).

Teniendo en cuenta que los objetivos que se buscan a través de los conciertos didácticos, y que ya han sido citados anteriormente, son educar, musicalizar y disfrutar, resulta evidente que en ningún caso se puede llegar a ellos si no es a través de un proyecto organizado de forma integral. “Estos (en referencia a los conciertos didácticos) deben ser parte de un proyecto mayor, donde existen metas, objetivos específicos, metodologías y, sobre todo, un proceso de evaluación de la eficacia de los mismos” (Hentschke, 2009, p. 43).

A través de la evaluación integral del proceso, como ya se ha dicho, se pueden extraer resultados significativos para la mejora del mismo, en palabras de Izaguirre (2013):

Al hablar de evaluación no sólo se hace referencia a los conocimientos y competencias adquiridas por los asistentes, sino al propio concierto. Resulta esencial conocer los puntos fuertes y débiles de cada guion, pieza del repertorio y actuación, como medio para mejorarlo, pues como se ha destacado anteriormente el objetivo fundamental de todo concierto didáctico ha de ser satisfacer al público y si no se llega a cumplir, puede considerarse que el concierto ha sido un fracaso (p. 17).

Para llevar a cabo la evaluación del concierto didáctico se suelen utilizar diversos instrumentos, el más común es la realización de encuestas al alumnado y profesorado asistente. Esta herramienta, si bien es válida, no acaba de ofrecer todos los datos que son importantes para evaluar el nivel de éxito del concierto. Los organizadores de este tipo de eventos deben buscar en otros instrumentos la validación del proyecto.

Una buena forma de evaluar es la formación de grupos de trabajo. En los mismos, se suele contar con la participación de maestros del alumnado asistente, organizadores, personas encargadas de llevar a cabo el concierto e instituciones educativas. A través de los seminarios y reuniones que se celebran, se puede extraer mucha información que va a permitir validar el concierto. Además, el hecho de que habitualmente se trate de personas que comparten ubicación geográfica e intereses educativos, hace que los resultados se potencien, ya que los objetivos también se han diseñado en función de un lugar y una forma de ver la enseñanza (Hurtado, 2004).

Una vez realizada la evaluación, es necesario un periodo de reflexión para extraer conclusiones y, de esta forma, mejorar el proyecto. La evaluación debe implicar acciones tales como la reflexión profunda acerca de lo que nos dicen los datos obtenidos y, en base a ello, la modificación de aquellos aspectos necesarios para que se logren los objetivos de los mismos.

El proceso de evaluación ofrece numerosos datos, se trata de saber analizarlos de forma adecuada, de extraer las informaciones que ofrece. En palabras de Cañas (2015, p. 25): “lo más interesante es detectar en qué procesos y pautas se basan, qué recursos se movilizan, qué fortalezas y debilidades e impactos evidencian las evaluaciones que se les aplican”.

Para acabar, sintetizando las ideas expuestas, sirven las palabras de Cámara et al. (2009), quienes afirman que:

La evaluación de cada una de las acciones que se realizan en cada proyecto, así como la constatación de si los resultados cumplen con las expectativas y objetivos formulados previamente por cada institución, son

las herramientas que permiten obtener la información necesaria para mejorar, modificar, replantear las diferentes propuestas metodológicas (p. 29).

4. Contribución de la música a la adquisición de las competencias clave

En la sociedad actual, en un momento de dificultades económicas, sociales, laborales y culturales, con una falta de referentes en diversos ámbitos, la educación es la principal forma de preparar a las siguientes generaciones para que aborden las problemáticas, tanto aquellas que están latentes y pendientes de solución, como aquellas que irán apareciendo.

Las instituciones políticas y educativas, a diferentes niveles, son las que buscan garantizar que los ciudadanos, actuales y futuros, gocen de un estado de bienestar garantizado. En el caso que nos ocupa, la mayor parte de las instituciones europeas, estén relacionadas de forma directa o indirecta con la educación, son las que marcan las pautas y líneas generales del ámbito educativo. Los estados y las comunidades autónomas realizan la concreción de esas pautas.

En este punto se aborda la implantación de las competencias en los currículos educativos, prestando especial atención al origen y contextualización, significación práctica del término, tipos de competencia que existen y, de forma más pormenorizada, relación entre cada una de las competencias clave y la música. Todo ello a partir de la idea de que la música, al igual que el resto de materias, contribuye a la adquisición de cada una de las competencias, y que en cada etapa se contribuye a la citada adquisición, aunque en nuestro caso nos centramos en la Educación Secundaria Obligatoria.

4.1. Contextualización

La importancia de la inclusión de las competencias en los currículos educativos viene dada por la relación que las mismas tienen con la preparación del alumnado para el futuro al que, de forma inminente en la etapa secundaria, se ha de enfrentar. La afirmación recogida en la Comisión de la Comunidades Europeas nos da una idea de esa importancia: “Todo ciudadano ha de poseer

los conocimientos necesarios para vivir y trabajar en la nueva sociedad de la información” (2006, p. 2).

La formulación del currículo por competencias se ha generalizado en el ámbito de la educación en todas las etapas educativas. En el documento elaborado por Eurydice (Red Europea de Información sobre Educación) en el año 2002, se revisaban los currículos de los Estados miembros de la Unión Europea referidos a la Educación General Obligatoria. En las conclusiones del estudio, se afirmaba que todos los países incluían referencias implícitas o explícitas al desarrollo de competencias, si bien estas no eran recogidas como tales de forma expresa.

El impulso definitivo para la explicitación de las competencias básicas en el currículo se produce a través de la Comisión Europea, cuya orientación en este ámbito culmina con la recomendación conjunta del Parlamento Europeo y del Consejo (2006), y está vinculada al papel que la Estrategia de Lisboa otorga a los sistemas de educación y formación de los países miembros para el logro, en el espacio de la Unión, de más y mejor empleo y una mayor cohesión social.

Para conseguir los logros mencionados, se proporciona un Marco de Referencia Europeo común en el que se definen las ocho competencias clave que, con las necesarias adaptaciones al sistema educativo español, se incorporaron a los borradores de los decretos curriculares de desarrollo de la LOE que, por entonces, estaban en proceso de elaboración.

Por tanto, en España la incorporación de las competencias clave al sistema educativo tiene lugar por primera vez con la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (Ley orgánica 2, 2006), aunque ya la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), adelantó algo sobre este modo de enfocar el aprendizaje. En la LOGSE (1990) no se habla específicamente de competencias, ya que es una terminología que en el momento de la aprobación de la ley estaba reservada casi de forma exclusiva al ámbito laboral. Sí se nombran las capacidades, que son el término más próximo al de competencias.

En la LOE, el currículo se define como "el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas" (BOE, 2006, p. 17166). El hecho de incluir el concepto de Competencias Clave en el currículo de la educación obligatoria (Educación Primaria y Educación Secundaria) que aparece en la LOE, se debe a dos hechos:

1. La Recomendación efectuada desde la Comisión Europea para lograr alcanzar los objetivos de 2010, recogida en el Marco de Referencia Europeo, en el que se definen las ocho competencias clave que se estiman necesarias para el futuro laboral.
2. La gran difusión, repercusión e impacto de los resultados, y las comparaciones de las evaluaciones internacionales estandarizadas de competencia lectora, competencia matemática y competencia científica, realizadas a través de informes entre los que destaca el informe PISA.

En España, se decide que la mejor forma de integrar las competencias clave en el currículo, es seguir el modelo mixto propuesto por la Comisión Europea (Toribio, 2010). Esto significa que, se unen como competencias clave las competencias transversales y las áreas disciplinares, siendo de esta forma diferente del modelo curricular propuesto por DeSeCo, que es el proyecto que selecciona las competencias (OCDE, 2003), en el que se diferencia entre las competencias transversales y las competencias específicas de las áreas curriculares.

En la normativa que desarrolla la LOE (Ley orgánica 2, 2006) se ordena el currículo para cada una de las etapas educativas, estableciendo para cada área y materia los objetivos (formulados en términos de capacidades), las competencias básicas, los contenidos y los criterios de evaluación.

En la LOE (Ley orgánica 2, 2006) se definieron ocho competencias básicas o aprendizajes imprescindibles, que debe haber adquirido el alumnado

al finalizar la enseñanza obligatoria. Las competencias básicas, que integran los aprendizajes formales, los informales y los no formales, son:

1. Competencia en comunicación lingüística
2. Competencia matemática
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico
4. Tratamiento de la información y competencia digital
5. Competencia social y ciudadana
6. Competencia cultural y artística
7. Competencia para aprender a aprender
8. Autonomía personal

Las finalidades para las que se incluyen las competencias básicas en el currículo son:

- Integrar diferentes aprendizajes, tanto formales como no formales.
- Permitir a todos los estudiantes integrar sus aprendizajes, ponerlos en relación con distintos tipos de contenidos y utilizarlos de manera efectiva, cuando resulten necesarios, en diferentes situaciones y contextos.
- Orientar la enseñanza, al permitir identificar los contenidos y los criterios de evaluación que tienen carácter imprescindible y, en general, inspirar las distintas decisiones relativas al proceso de enseñanza y de aprendizaje.

La actual ley educativa, LOMCE (Ley orgánica 8, 2013), siguiendo las directrices de la Unión Europea, propugna un modelo de cambio educativo del

currículum basado en competencias. En este aspecto no hay cambios respecto a la ley a la que modifica, LOE (Ley orgánica 2, 2006), tan solo que pasan a denominarse Competencias Clave, y que se convierten en siete. Pero hay que señalar que estas variaciones no resultan significativas ya que no alteran ni las premisas organizativas, ni referenciales de las competencias. Las siete competencias que quedan establecidas con la LOMCE (Ley orgánica 8, 2013) son:

1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
3. Competencia Digital.
4. Competencia para Aprender a aprender.
5. Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.
6. Conciencia y expresiones culturales.
7. Competencias Sociales y cívicas.

Esta apuesta por las competencias se concreta en un Proyecto de Integración Curricular de las Competencias Básicas, puesto en marcha por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD), en el curso escolar 2012/2013, que trata de asegurar y mejorar el aprendizaje de las competencias clave, así como su evaluación y reconocimiento, a través de un desarrollo del currículum y una mejora de la organización, que permitan armonizar las características del alumnado con las condiciones para el aprendizaje de las competencias básicas creadas en las comunidades educativas.

La prioridad de la LOMCE (Ley orgánica 8, 2013) es dar sentido y completar los fundamentos y dificultades de las orientaciones europeas, para ser insertadas en la propia identidad del sistema educativo español y su

desarrollo normativo. Esta idea se concreta a través de los siguientes objetivos específicos:

- Apoyar las políticas educativas de las diferentes comunidades autónomas para facilitar un desarrollo adaptativo e integrado de los decretos que regulan la enseñanza obligatoria.
- Apoyar la tarea profesional que los docentes deben realizar, para que puedan reflexionar, de forma guiada, sobre las posibilidades del nuevo diseño curricular por competencias y sus consecuencias sobre su práctica diaria, así como sobre las actividades del aula, las concreciones curriculares, las programaciones y los proyectos educativos contextualizados.
- Promover compromisos educativos entre la comunidad educativa, centros, familias y agentes sociales, para mejorar el aprendizaje de las competencias facilitando la integración del currículo formal, no formal e informal.
- Definir y seleccionar una estructura diversificada de tareas y actividades que amplíe las oportunidades de aprendizaje de todo el alumnado, a la vez que aumenta, simultáneamente, el tiempo efectivo de dedicación a las tareas relevantes seleccionadas.
- Impulsar la evaluación y el reconocimiento de las competencias clave, adquiridas mediante la utilización de procedimientos y de criterios que aumenten la transparencia tanto del proceso de evaluación de los aprendizajes, como del de promoción.
- Promover la colaboración entre los distintos agentes educativos, especialmente entre centros y comunidades educativas, para lograr una transferencia eficaz del conocimiento (tanto implícito como explícito) generado en el transcurso del

programa, y su incorporación a los proyectos educativos de centro.

- Facilitar la información-comunicación entre todos los agentes educativos en relación a la propuesta educativa de las competencias clave.
- Evaluar el contexto en el que se ha diseñado y desarrollado el programa, así como los procesos y resultados obtenidos, de modo que las administraciones públicas puedan contar con diferentes fuentes de conocimiento, que les permitan lograr un mayor grado de eficacia en las políticas destinadas a mejorar el éxito educativo.

Además del Preámbulo, la LOMCE (Ley orgánica 8, 2013) dedica el artículo 6, dentro del Capítulo III, a la distribución de las competencias. En este se establecen los elementos del currículo. Estos elementos son: objetivos, competencias, contenidos, metodología didáctica, estándares y resultados de aprendizaje evaluables, y criterios de evaluación del grado de adquisición de las competencias y del logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa.

En este mismo artículo, las competencias quedan definidas como: “capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos” (BOE, 2013, p. 97868).

En el siguiente punto se muestran las diferentes tendencias, confluyentes en algunos casos y en otros divergentes, a la hora de definir las competencias.

4.2. Definición

El concepto de competencia es relativamente reciente. Hasta hace unos años no se contemplaba, pero con los cambios que se han ido dando, a nivel social, político, laboral y educativo, se ha tenido que repensar la idoneidad de los conceptos que se utilizaban en el ámbito educativo, y lo que es más importante, la validez de los sistemas de enseñanza-aprendizaje. En palabras de Giráldez (2007b, p. 49):

En las últimas décadas, el concepto de educación ha comenzado a transformarse. En un mundo en el que los cambios se suceden a una velocidad vertiginosa y en el que los conocimientos se renuevan y multiplican casi a la misma velocidad, empezamos a comprender que la mera adquisición y retención de datos resulta cada vez menos importante.

El marco de pensamiento que justifica el sentido de la educación en valores a través de competencias, tiene su origen en la globalización, la civilización que cada vez tiene un carácter científico y técnico más marcado, la sociedad de la información y el sentimiento democrático de la sociedad, que se pone de manifiesto en la participación, la autonomía, así como el reconocimiento y respeto al otro (Touriñán, 2003).

Si se presta atención a la importancia que tienen cada una de las acciones que conducen al aprendizaje, Magnesen (1983, p. 3) establece que aprendemos “el 10% de lo que leemos, el 20% de los que escuchamos, el 30% de lo que vemos, el 50% de los que vemos y escuchamos, el 70% de lo que decimos y el 90% de lo que decimos y hacemos”. A partir de esta afirmación se puede concluir que el hecho más importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje es el de saber realizar determinadas tareas, relacionando estas con aquello que conocemos.

El cambio en las necesidades de la sociedad, de forma especialmente significativa en lo que respecta a lo que la citada sociedad espera y necesita de la educación, es clave para que se renueven las intenciones educativas. Touriñán (1987, 1990, 1995) afirma que la imitación y la experiencia no son

suficientes para crear conocimiento especializado en educación, es imprescindible una formación más sólida. En la misma línea, Perrenoud (2004) defiende que las carencias y dificultades de los docentes en el ámbito profesional son siempre derivadas al alumnado, por tanto, con la inclusión de las competencias, se busca que tanto docentes como alumnado obtengan beneficios del nuevo paradigma educativo.

Se puede definir competencia como la capacidad de poner en práctica de forma integrada, en diferentes contextos y situaciones, los conocimientos, habilidades y actitudes personales adquiridas (Sarramona, 2004). En esta línea, se otorga mucha importancia a los diferentes escenarios en los que se pueden aplicar las competencias adquiridas. Por tanto, se puede inferir que la competencia es la capacidad para enfrentarse con garantías de éxito a una tarea en un contexto determinado.

Habitualmente surge la dificultad de definir competencia en relación a capacidades. En contra de lo que puede dar la impresión, la competencia no es una capacidad simplemente. Hay que tener en cuenta que la capacidad se refiere a una organización mental transversal, sin embargo, la competencia es específica a una familia concreta de situaciones, y se define desde unos rasgos comunes que delimitan su significado (Tourrián, 2007).

El concepto de competencia provoca discusiones y puede tener diversos significados. Esta confusión o polivalencia del término puede generar la sensación de que, a pedagogos, psicopedagogos, educadores y otros agentes educativos, les gusta acuñar nuevos términos, como también sucede en otros ámbitos sociales. Debido a ello, ante nuevos términos, en muchas ocasiones no se puede evitar cierta prevención, cierto escepticismo (Parcerisa, 2007).

Otra de las dificultades habituales es que en los currículos educativos aparecen de forma conjunta conceptos tradicionales, tales como objetivos y contenidos, y nuevos conceptos como es el caso de las competencias. Es necesario delimitar las parcelas que cada uno de ellos abarca. "Considero que las competencias no son componentes del currículo en el mismo grado como lo

son los objetivos o los contenidos. Si bien la relación entre objetivos y contenidos es casi exclusiva, en el caso de las competencias es mucho más impalpable” (Alsina, 2007, p. 18).

La dificultad para enmarcar la relación entre objetivos, contenidos y competencias, es evidente si no se relacionan unas con otras. En la actualidad, hay un consenso en el que se establece que las competencias deben constituir una referencia básica para acordar los objetivos de cada área o asignatura (Parcerisa, 2007). Por tanto, no se debe partir de unos objetivos sin haber fijado las competencias que se quiere que el alumnado adquiera.

La relación entre las etapas educativas, las competencias y los objetivos, viene marcada por la interdependencia que hay entre ellas, “cada etapa educativa debería definir sus competencias y, desde cada área o asignatura, definir los objetivos (en forma de capacidades) que ayudarán a avanzar hacia las competencias” (Parcerisa, 2007, p. 11).

El concepto de competencia, en oposición a la mera acumulación de datos, teniendo en cuenta que esta no sirve en la actual coyuntura, social, cultural y educativa, posee unos rasgos que la definen. Estas características, totalmente opuestas a la citada acumulación de datos (Noguera, 2004), son:

- Constituir un “saber hacer”, que de forma inevitable incluye un saber, pero que no se queda en un mero conocimiento teórico, sino que se aplica. Este “saber hacer” tiene que poder adaptarse a diversos contextos.
- El carácter integrador de la competencia, abarcando conocimientos, procedimientos y actitudes.

Desde otro punto de vista, relacionado con la utilización práctica de las competencias, se puede definir a las mismas como la secuencia de acciones que combinan diversos conocimientos, es decir, se trata de un esquema operativo que puede y debe ser transferido de unas situaciones a otras (Le Boterf, 2001). En esta definición destaca el aspecto transferible de las

competencias, de forma que no sirven únicamente para una determinada función, sino que puede ser útiles en diferentes momentos y situaciones.

Para concluir la aproximación al concepto de competencia, la definición de González y Wagenaar (2003, pp. 79-80) presta importancia no solo a los componentes de acción, sino también a los componentes de conocimiento, relación y aptitudes:

Las competencias tienden a transmitir el significado de lo que la persona es capaz de hacer o es competente para ejecutar, el grado de preparación, suficiencia o responsabilidad para ciertas tareas. Las competencias y las destrezas se entienden como conocer y comprender (conocimiento teórico de un campo académico, la capacidad de conocer y comprender), saber cómo actuar (la aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones) saber cómo ser (los valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto social). Las competencias representan una combinación de atributos (con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades) que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos.

4.3. Tipos de competencias

Una vez definido el concepto, es necesario delimitar los tipos de competencia que existen. Un primer paso es determinar exactamente el campo de acción en el que nos movemos, para ello hay que tener en cuenta varios factores:

- Encontramos diferentes tipos de competencias, dependiendo de autores, administraciones, países u otras variables. Estos tipos se diferencian, en muchas ocasiones, tan solo en la denominación que tienen, siendo iguales sus características.
- La diferenciación que más nos interesa es aquella en la que las competencias difieren respecto a los campos educativos que abarcan.

- Se va a prestar especial atención a las competencias que atañen a la presente investigación, dejando indicadas el resto de competencias que no son objeto de este estudio.
- Desde el punto de vista legislativo, de forma casi periódica, se realizan cambios en la denominación de las competencias. Habitualmente, estos cambios se producen al pasar de unos responsables políticos o administrativos a otros, permaneciendo, muchas veces, las características de cada una de ellas.
- Los principales tipos de competencias, de acuerdo con Alsina (2007) son:
 - ✓ Competencias clave. Son aquellas competencias fundamentales en las etapas de la educación obligatoria. Son imprescindibles para el desarrollo de futuras competencias.
 - ✓ Competencias transversales. Son las competencias esenciales en cualquier titulación, es decir, las competencias que ha de poseer cualquier profesional de cualquier materia, por tanto, son necesarias y obligatorias en todos los casos.
 - ✓ Competencias específicas comunes. Son las competencias que afectan a todas las titulaciones que poseen un perfil similar. En este caso se trata de aquellas competencias que se han de poseer dependiendo del sector profesional al que se pertenezca o que es objeto de estudio.
 - ✓ Competencias específicas de título o Grado. Son las competencias que forman parte de cada una de las titulaciones. En este caso se trata de aquellas competencias concretas dentro de cada familia profesional, incluso dentro de cada titulación puede haber diferencias entre ellas, tal y como ocurre entre las competencias que tiene o debe adquirir el profesorado de una etapa o de otra.

Las competencias clave, que aparecen en las leyes, decretos, normas y programaciones, conjuntamente con elementos más tradicionales de la enseñanza como los objetivos, los contenidos o los criterios de evaluación, están definidas por el Ministerio de Educación indicando que son aquellas competencias que permiten identificar los aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de saberes adquiridos (Ley Orgánica 2, 2006).

De forma más concreta, en referencia a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, se especifica que estas son:

Aquellas competencias que debe haber desarrollado el alumnado, al finalizar la etapa de Enseñanza Secundaria Obligatoria para conseguir lograr su realización personal, ejercer un papel activo como ciudadano, incorporarse de manera satisfactoria a la vida adulta y tener la capacidad de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de su futura trayectoria personal y profesional. A través de las diferentes áreas y materias del currículo se pretende que el alumnado logre las citadas competencias básicas (Ley Orgánica 2, 2006, p. 685)

Cada área contribuye al desarrollo de las diferentes competencias, sin que exista una relación directa entre cada competencia y un área concreta, sino que las competencias clave se alcanzan gracias al trabajo simultáneo en diferentes áreas o materias y a través de todas las etapas educativas. En este sentido, en la legislación aparece especificado que cada una de las áreas contribuye al desarrollo de diferentes competencias y, a su vez, cada una de las competencias básicas se alcanzará como consecuencia del trabajo en varias áreas o materias (Ley Orgánica 2, 2006).

Desde un punto de vista integral, traspasando el ámbito puramente educativo, se puede afirmar que “las competencias clave son aquéllas en las que se sustentan la realización personal, la inclusión social, la ciudadanía activa y el empleo” (Comisión de las Comunidades Europeas, 2006, p.3).

4.4. Competencias clave y música

La música es nuestra forma más antigua de expresión, nuestro lenguaje más antiguo (Menuhin, 1997, p. 144).

La música es una de las materias que permite que el alumnado pueda adquirir las competencias clave. No cabe duda de la importancia de la misma en el ámbito educativo y social, en palabras de Regelski (2009, p. 43): “No es necesario especular sobre la nobleza estética, la profundidad y la espiritualidad de la música para legitimar su estatus especial en la sociedad”.

Para la contribución a la adquisición de las competencias clave, es conveniente aprovechar las diferentes formas educativas que ofrecen las artes, y en especial la música dentro de un contexto de educación globalizada (Pérez Aldeguer, 2010). De esta forma, se otorga un sentido pedagógico a la música que, tradicionalmente, se le había negado o al que se le había atribuido muy poca importancia. En esta misma línea, Touriñán y Longueira (2010, p. 176) afirman que: “la formación integral que debe facilitar la educación general queda sesgada e incompleta si descuida las posibilidades de la experiencia artístico-musical como ámbito general de la educación”.

Para que la música en Educación Secundaria posibilite la adquisición de las competencias, es necesario repensar los diferentes aspectos que la abarcan. “Si se pretende que la educación musical contribuya al desarrollo de las competencias clave, es necesario que se den ciertas condiciones en la selección y tratamiento de los contenidos, el diseño de las actividades y la metodología” (Giráldez, 2007b, p. 41).

Atendiendo a las diferentes partes en que se divide la educación musical, la vertiente interpretativa, tanto instrumental como vocal, es una de las más válidas para trabajar las competencias. En esta línea, que otorga importancia a la vertiente práctica de la música en el proceso de contribución a la adquisición de las competencias clave, “en la interpretación musical se puede apreciar con bastante claridad el concepto de competencia” (Alsina, 2007, p. 17).

La forma de orientar la materia de música, teniendo en cuenta que la expresión desempeña un papel muy importante, permite la adquisición de habilidades que permiten expresar ideas, experiencias y sentimientos, de forma destacada aquellos que están presentes en los contenidos que tienen que ver con la interpretación, la improvisación y la composición. Estas facetas son trabajadas de forma individual y colectiva y, al mismo tiempo, ayudan a la estimulación de la imaginación y la creatividad.

En otro aspecto, el educativo-musical, las posibilidades de elegir un repertorio, tanto para escuchar como para interpretar, que resulte adecuado es muy importante en el trabajo en competencias. El interés por diversos estilos de música, atendiendo a diferentes épocas y culturas, está relacionado con la variedad del repertorio presentado en el aula, evitando en la medida de lo posible, reducirlo a la música de los siglos XVI al XX, así como la forma en que este se presenta (Giráldez, 2007a).

En los siguientes puntos se trata de forma pormenorizada la relación de la materia de música con cada una de las siete competencias clave. En primer lugar, se analiza la importancia de cada competencia, posteriormente se muestra la forma en la que la música contribuye a su adquisición y, por último, se plantean diversas propuestas genéricas de actividades y tareas que pueden ayudar a la citada adquisición.

4.4.1. Competencia en comunicación lingüística

Esta competencia se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento, y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta. Comunicarse y conversar son acciones que suponen habilidades para establecer vínculos y relaciones constructivas con los demás y con el entorno, así como permiten acercarse a nuevas culturas, que adquieren consideración y respeto en la medida en que se conocen (Orden ECD 65, 2015).

La competencia en comunicación lingüística está presente en diferentes capacidades, tales como la de convivir y la de resolver conflictos. El hecho de exponer ideas propias, escuchar las de otros y dialogar buscando el consenso y el entendimiento, implica ser consciente de los diferentes tipos de interacción verbal, y poder adquirir la competencia de la comunicación, utilizando mensajes orales en diferentes ámbitos comunicativos, adaptando la comunicación al contexto real (Chomsky, 1975).

La lectura facilita la interpretación y comprensión del código y, gracias a este, se puede utilizar la lengua escrita, que es fuente de placer y de conocimiento de otros ámbitos culturales y sociales. Comprender y saber comunicar son saberes prácticos que han de apoyarse en el conocimiento reflexivo sobre el funcionamiento del lenguaje y sus normas de uso, y provocan que el lenguaje sea objeto de observación y análisis.

La adquisición de la competencia lingüística posibilita el dominio de la lengua oral y escrita, pero también ayuda al uso funcional de las lenguas extranjeras. La música, de forma conjunta con otras áreas, contribuye a enriquecer los intercambios comunicativos, así como a adquirir y usar un vocabulario musical básico. En otro sentido, colabora a la integración del lenguaje musical y el lenguaje verbal, así como a la valoración del enriquecimiento que esta interacción produce.

La participación de la educación musical en la adquisición de la competencia en comunicación lingüística se realiza a través de la expresión oral y escrita, así como el análisis de las fuentes de información (Díaz, 2007). Todo ello es necesario para la consolidación y uso adecuado de un vocabulario musical básico. Asimismo, hay que subrayar la unión entre el lenguaje verbal y el lenguaje musical, presente a lo largo de la historia en las producciones vocales.

Entre los estudios más destacados que se han realizado acerca de la influencia de la música en el aprendizaje del lenguaje, encontramos a investigadores y pedagogos como Carl Orff, Alfred Tomatis, Don G. Campbell,

Edward Willems, Georgi Lozanov, Zoltán Kodály, Justine Ward, Jaques Dalcroze, Maurice Martenot o John Soloboda (Nash, 1974; Hargreaves, 1998).

En el sentido de otorgar a la música la potestad de ser un gran instrumento de comunicación en el aula, hay que centrar el objetivo en que aumenta las capacidades de comprensión y expresión del lenguaje verbal. “La música, al igual que el lenguaje, ha desarrollado sus propias estructuras, su gramática y su vocabulario. Se mueve de acuerdo a la manera humana de pensar y actuar” (Menuhin, 1997, p. 153).

A través de la audición y el análisis de diferentes ejemplos de música vocal se ofrece al alumnado la posibilidad de valorar críticamente el equilibrio que se produce entre texto y música, atendiendo a diferentes géneros y estilos musicales (Díaz, 2007). El lenguaje es un instrumento básico en el aula de música, sirve de base para exponer juicios personales, escuchar a los demás y propiciar un diálogo entre alumnado y profesorado.

La competencia lingüística tiene una vertiente, ya comentada anteriormente, que es la adquisición de la competencia en diferentes idiomas. En la actual legislación el segundo idioma puede ser elegido por el alumnado, pero en la mayor parte de los casos, es el inglés. Por tanto, a partir de la multidisciplinariedad aplicada a la unión de la música, disciplina holística por naturaleza, junto con el inglés como segunda lengua, se obtienen unos resultados positivos para acelerar el proceso de aprendizaje del citado idioma (Perez y Leganés, 2012).

Hay diferentes actividades y tareas que, como propuestas de trabajo relacionadas con la competencia en comunicación lingüística, se pueden utilizar en el aula de música, son:

- Trabajar aspectos relativos a la fonética, como la entonación, los acentos y la pronunciación.
- Trabajar, de forma especial, la expresión vocal y el canto, ya que, a través de ellos, la música integra el lenguaje verbal y el musical.

- Fomentar una utilización correcta del vocabulario para comprender y saber comunicar cuestiones musicales. A través de ello, el alumnado podrá expresar, de forma oral y escrita, pensamientos, emociones, vivencias y opiniones personales.
- Leer de forma comprensiva textos musicales, descripciones, análisis, indicaciones de la partitura, letras de canciones, entre otros.
- Reconocer las funciones formales de la música, que son semejantes a las que utiliza la comunicación lingüística: introducción, exposición, desarrollo, recapitulación y conclusión. De esta forma, a través del análisis de piezas musicales, se pueden establecer paralelismos entre el discurso musical y el discurso lingüístico.
- Formular y expresar los argumentos propios de una manera adecuada al contexto. Asimismo, se puede usar la comunicación para resolver conflictos y realizar críticas con espíritu constructivo.

4.4.2. Competencia matemática y competencias en ciencia y tecnología

En las primeras propuestas y regulaciones legislativas, la competencia matemática y las relacionadas con la ciencia y la tecnología eran tratadas de manera separada, con posterioridad se unieron en una sola, pero dadas las especiales características de las mismas, lo más apropiado es tratarlas, incluida su relación con la música, por separado.

La competencia matemática consiste en la capacidad para utilizar y relacionar los números, las operaciones básicas que con ellos se pueden realizar, los símbolos y el razonamiento matemático, ya sea para producir e interpretar distintos tipos de información, como para ampliar el conocimiento sobre aspectos cuantitativos y espaciales de la realidad, así como para resolver problemas relacionados con la vida cotidiana y con el mundo laboral (Boaler, 2000).

Esta competencia ayuda a tener la habilidad para seguir determinados procesos de pensamiento, entre los que destacan la inducción y la deducción. Del mismo modo, permite aplicar algunos elementos del cálculo o de la lógica que conduzcan a identificar la validez de los razonamientos, así como a valorar el grado de certeza de los resultados (Orden ECD 65, 2015). Esta competencia cobra importancia y realidad en la medida que los elementos y razonamientos matemáticos son utilizados en situaciones cotidianas (Vasco, 2005). La identificación de las citadas situaciones, la aplicación de estrategias de resolución de problemas, y la selección de las técnicas adecuadas para calcular, representar e interpretar la realidad a partir de la información disponible están incluidas en ella.

El desarrollo de la competencia matemática en el área de música promueve la integración de elementos y razonamientos lógicos en las actividades propuestas en la asignatura. En los contenidos referidos a los bloques de escucha y creación, es en los que la música incide en la utilización de modos de pensamiento lógico y espacial aplicados a la identificación de los elementos que se emplean en la construcción de una pieza musical.

A través de la práctica y la interpretación musical, se trabajan contenidos y procedimientos basados en la representación de las ideas e intenciones musicales mediante el sistema de notación musical, ayudando a que el alumnado adquiera habilidades relacionadas con la competencia matemática.

Existe relación entre esta competencia y la tratada en el punto anterior, la lingüística, tal y como afirma Pérez Aldeguer (2010, p. 573):

La música, como instrumento comunicativo, se perfila como un lenguaje fascinante a utilizar en las aulas, que utiliza el sonido para expresarse, y que concentra la capacidad de comprensión y expresión (propia del lenguaje verbal), así como el orden lógico y la capacidad de abstracción (propia del lenguaje numérico).

Las actividades que se pueden desarrollar en el aula de música, relacionadas con esta competencia son:

- Aproximación a las similitudes entre los modos de representación y de pensamiento lógico y espacial que comparten música y matemáticas.
- Conocimiento y utilización de elementos matemáticos básicos en actividades musicales. De esta forma el alumnado adquiere la habilidad de pensar de forma lógica, utilizando y aplicando modelos ya existentes en las tareas propuestas.
- Identificar situaciones cotidianas en el aula de música en las que se requiera la aplicación de estrategias de resolución de problemas.

Respecto a las competencias clave en ciencia y tecnología, se trata de las habilidades para interactuar con el mundo físico y tecnológico, tanto en sus aspectos naturales como en los generados por la acción humana, de tal modo que posibilita la comprensión de sucesos, la predicción de consecuencias y la actividad dirigida a la mejora y preservación de las condiciones humanas de vida (Orden ECD 65, 2015). En definitiva, el desarrollo de esta competencia posibilita la incorporación de habilidades para desenvolverse adecuadamente, con autonomía e iniciativa personal, en diferentes ámbitos de la vida y del conocimiento, tales como la salud, la actividad productiva, el consumo, la ciencia y los procesos tecnológicos (Toro et al, 2000).

En otro sentido, la adquisición de estas competencias ayuda a una mejor interpretación del mundo, a través de una adecuada aplicación de los conceptos y principios básicos que permiten el análisis de los fenómenos desde los diferentes campos de conocimiento científico involucrados.

Estas competencias, a partir del conocimiento del propio cuerpo, posibilitan argumentar de forma racional las consecuencias de llevar un determinado modo de vida, y adoptar una disposición favorable a una vida saludable, en un entorno natural y social también saludable. Desde otra perspectiva, ayuda a considerar una doble dimensión de la salud, individual y

colectiva, mostrando actitudes responsables y respetuosas hacia los demás y hacia uno mismo.

Las competencias en ciencia y tecnología posibilitan el desarrollo y aplicación del pensamiento científico-técnico para interpretar la información que se recibe, así como para poder predecir y tomar decisiones, personales y colectivas, en un momento en el que los avances científicos y tecnológicos influyen de forma decisiva en la vida personal, la sociedad y el mundo natural. Resulta determinante la diferenciación y valoración del conocimiento científico frente a otras formas de conocimiento, así como la utilización de valores y criterios éticos asociados a la ciencia y al desarrollo tecnológico (ANUIES, 2004).

Desde el punto de vista de las competencias en ciencia y tecnología, la música realiza su aportación a la mejora de la calidad del medio ambiente, identificando y reflexionando sobre el exceso de ruido, la contaminación sonora y el uso indiscriminado de la música, con el fin de generar hábitos saludables. Además, los contenidos relacionados con el uso correcto de la voz y del aparato respiratorio, no sólo para conseguir resultados musicales óptimos, sino también para prevenir problemas de salud, inciden en el desarrollo de esta competencia.

El tratamiento en las clases de música de las situaciones de saturación acústica y el correcto uso de la voz, refuerzan eficazmente la competencia en ciencia y tecnología, así como la interacción con el mundo físico y natural. Por tanto, es un objetivo de la materia de música inculcar hábitos de vida saludable y de respeto al entorno y medio en el que vivimos.

Desde el punto de vista musical, al trabajar esta competencia, se tiene en cuenta que es necesario percibir de forma adecuada el espacio físico en el que se desarrollan las actividades humanas, y que el sonido y la música forman parte de él. En este sentido, reconocer y analizar críticamente la presencia que determinados sonidos tienen en nuestro entorno, denominado paisaje sonoro,

es fundamental. A través de esta toma de conciencia se valora la incidencia que tiene el sonido en nuestra sociedad.

En otro sentido, identificar y reflexionar sobre el exceso de sonido, sobre cuándo y cómo el sonido se convierte en ruido, sobre la contaminación sonora y sobre el nivel sonoro que hay en algunos lugares y momentos, así como sobre el uso de música de forma indiscriminada, son cuestiones fundamentales que se abordan desde el área de música.

La competencia matemática y en ciencia y tecnología guardan una relación muy directa, propiciada por el aspecto más físico de la música. “La melodía, además de ritmo, está constituida por sonido. El sonido, como vibración regular de un cuerpo que se manifiesta en el espacio y en el tiempo, requiere de la matemática y de la ciencia para su correcto estudio y análisis” (Díaz, 2007, p. 63).

El conocimiento de la voz y el cuerpo humano, así como su funcionamiento en el ámbito musical, capacita al alumnado en la competencia que nos ocupa. De igual forma, este conocimiento, supone la capacidad de tener en cuenta una dimensión de la salud individual y otra colectiva, propiciando que se muestren actitudes de responsabilidad y respeto hacia los demás, a la vez que hacia uno mismo.

Algunas actividades o propuestas de trabajo que están vinculadas con la competencia en ciencia y tecnología son:

- Realización de actividades a través de las que el alumnado explore, descubra y utilice correctamente las posibilidades expresivas que tiene el ser humano. La incorporación de conceptos científicos básicos ayuda a conocer el propio cuerpo.
- Conocer los elementos clave de la calidad de vida de las personas, tales como, el buen estado de salud, la higiene y la nutrición personal. La sensibilización en la necesidad de salud, tanto individual como colectiva, es una tarea importante desde el área de música.

- Conseguir la capacidad para utilizar instrumentos musicales, comprendiendo los fundamentos científicos y tecnológicos vinculados a su construcción y utilización.
- Conocer y analizar las consecuencias de un tipo de vida frente a otro en relación con el uso responsable de los recursos naturales, el cuidado del medio ambiente, los buenos hábitos de consumo, la protección de la salud, entre otros.
- Conocer la influencia humana en el medio ambiente y tomar decisiones sobre la mejor forma de llevarla a cabo.

4.4.3. Competencia digital

Esta competencia consiste en disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, así como tener la capacidad para transformarla en conocimiento. Supone conseguir diferentes destrezas, desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez analizada y tratada. Esto incluye la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse. Esta competencia está relacionada con la búsqueda, selección, análisis y tratamiento de la información, utilizando diferentes técnicas y estrategias para acceder a ella dependiendo de la fuente y el soporte utilizado (Marqués, 2000).

La competencia digital supone utilizar las tecnologías de la información y la comunicación, consiguiendo su máximo rendimiento a partir de la comprensión de la naturaleza y modo de operar de los sistemas tecnológicos. De igual forma, permite aprovechar la información que se obtiene, y analizarla de forma crítica mediante el trabajo personal o colectivo, relacionándolo con entornos físicos y sociales cada vez más amplios (Orden ECD 65, 2015).

El tratamiento de la información y la adquisición de la competencia digital implican ser una persona autónoma, eficaz, responsable, crítica y reflexiva, de

forma destacada en el proceso de selección y tratamiento de la misma y sus fuentes, así como en el uso de las distintas herramientas tecnológicas. También permite tener una actitud crítica y reflexiva en la valoración de la información disponible, contrastándola cuando es necesario, desde el respeto a las normas de conducta consensuadas socialmente para regular el uso de la información y sus fuentes en los distintos soportes (ANUIES, 2004).

La música también contribuye, de manera directa, con el uso de los recursos tecnológicos que posibilitan el conocimiento y dominio básico del hardware y el software musical. Asimismo, el conocimiento y uso de distintos formatos de sonido y de audio digital, así como de las diferentes técnicas de tratamiento y grabación del sonido, posibilita la adquisición de esta competencia. A través de ella, se favorece la producción de mensajes musicales, audiovisuales y multimedia.

Especial mención merece el provecho que la música y las nuevas tecnologías tienen para el mundo del joven, como herramientas que le permiten expresarse y comunicarse, desde la interpretación de las canciones de los grupos con los que se identifica, hasta la adecuada formación para expresar sus inquietudes y emociones (Díaz, 2007).

La mayor parte de las actividades que se proponen pretenden que el alumnado busque, obtenga, analice y comente audiciones, vídeos y todo tipo de información musical disponibles a través de Internet. Esta es una forma de incidir en el desarrollo de la competencia digital.

Algunas actividades, o propuestas de trabajo relacionadas con la competencia digital son:

- Conocer y comprender las principales aplicaciones de un ordenador: procesador de texto, hoja de cálculo, base de datos, almacenamiento y manejo de información, de forma especial las que tienen que ver con la edición musical, tanto de partituras como de audios y videos.

- Hacer uso de forma habitual de las nuevas tecnologías musicales, así como de las tecnologías de la información y la comunicación para informarse, aprender y disfrutar de la música. Para ello se busca crear una conciencia crítica y generar hábitos responsables de uso de la citada información.
- Seleccionar y evaluar nuevas fuentes de información relacionadas con la música, tomando conciencia de las oportunidades que genera el uso de Internet y las nuevas tecnologías de la comunicación.
- Tomar conciencia de la necesidad, y obligación, de respetar los principios éticos establecidos en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

4.4.4. Competencias sociales y cívicas

Estas competencias hacen posible comprender la realidad social en la que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir en su mejora. En ellas están integrados conocimientos diversos y habilidades complejas que permiten participar, tomar decisiones, elegir cómo comportarse en determinadas situaciones y responsabilizarse de las elecciones y decisiones adoptadas (Orden ECD 65, 2015).

Globalmente, supone utilizar, para desenvolverse socialmente, el conocimiento sobre la evolución y organización de las sociedades y sobre los rasgos y valores del sistema democrático, así como utilizar el juicio moral para elegir y tomar decisiones, y ejercer activa y responsablemente los derechos y deberes de la ciudadanía.

La dimensión ética de las competencias sociales y cívicas lleva implícito ser consciente de los valores del entorno, saber evaluarlos y tomarlos de forma racional para crear un sistema de valores propio y comportarse en coherencia con ellos en las diferentes situaciones que se den. Esto supone aceptar que la

posición personal no es ética si no está basada en el respeto a principios o valores universales convencionalmente aceptados.

Entre las habilidades de estas competencias destacan conocerse y valorarse, saber comunicarse en distintos contextos, expresar las ideas propias y saber escuchar y aceptar las ajenas, tener empatía con los demás, aunque su punto de vista sea diferente del propio, y tomar decisiones en los distintos niveles de la vida, valorando de forma conjunta los intereses individuales y colectivos (Puig, Domene y Morales, 2010).

En otro sentido, estas competencias posibilitan que se valoren las diferencias, del mismo modo que se reconoce la igualdad de derechos entre los diferentes colectivos, de forma especial, entre hombres y mujeres (Calvo de Mora y Morales, 2008). La puesta en práctica del diálogo y la negociación para llegar a acuerdos, como forma de resolver los conflictos, tanto en el ámbito personal como en el social, es otro de los beneficios que ofrece la adquisición de estas competencias.

De forma destacada, forma parte de estas competencias el ejercicio de una concienciación ciudadana activa, que integre y que exija que el conocimiento y la comprensión sean los valores en los que se asienten los estados y sociedades democráticas. Estas competencias ayudan a reflexionar de forma crítica sobre los conceptos de democracia, libertad, solidaridad, corresponsabilidad, participación y ciudadanía, con particular atención a los derechos y deberes reconocidos en las declaraciones internacionales y en la legislación vigente.

En síntesis, esta competencia supone comprender la realidad social en que se vive, afrontar la convivencia y los conflictos empleando el juicio ético basado en los valores y prácticas democráticas, y ejercer la ciudadanía, actuando con criterio propio, contribuyendo a la construcción de la paz y la democracia, y manteniendo una actitud constructiva, solidaria y responsable ante el cumplimiento de los derechos y obligaciones cívicas.

La música contribuye a esta competencia mediante la participación en actividades musicales de distinta índole, especialmente las relacionadas con la interpretación y creación colectiva, que requieren de un trabajo cooperativo, de forma especial posibilita la adquisición de habilidades para relacionarse con los demás.

La participación en experiencias musicales colectivas da la oportunidad de expresar ideas propias, valorar las de los demás y coordinar las propias acciones con las de los otros integrantes del grupo, responsabilizándose del resultado obtenido (Díaz, 2007). La toma de contacto con una amplia variedad de músicas, tanto del pasado como del presente, favorece la comprensión de diferentes culturas y el aporte que las mismas han realizado al progreso de la humanidad.

Storr (2007, p. 53) abunda en la importancia que tiene el hecho de escuchar o interpretar música de forma grupal, “la música provoca respuestas físicas similares en diversas personas y al mismo tiempo. Ése es el motivo por el cual puede inducir a la reunión de un grupo y crear sensación de unidad”.

La interpretación y escucha de distintas piezas proporciona un conocimiento del patrimonio cultural, acercando al alumnado a la música de diferentes épocas, lugares y estilos. La interpretación, la improvisación y la composición suponen un medio de expresión de ideas e iniciativas creativas que llevarán al disfrute y goce de la música. Además, conllevan un ejercicio de responsabilidad, autocrítica y autoestima, exigiendo la planificación, la toma de decisiones y el trabajo colaborativo. A su vez, este último implica el establecimiento de relaciones con los demás, y el conocimiento y aceptación de las normas que rigen nuestra sociedad.

El interés por diversos estilos de música, atendiendo a diferentes épocas y culturas, está relacionado con la variedad del repertorio presentado en el aula, evitando en la medida de lo posible, reducirlo a lo que tradicionalmente se ha venido trabajando en las aulas de música y que, no es otra cosa, que el repertorio conocido y generalizado de la sociedad occidental (Giráldez, 2007a).

Actividades, tareas o propuestas de trabajo vinculadas con la competencia social y cívica son:

- Habilidad para trabajar de forma cooperativa y flexible como parte de un equipo. Ser capaz de crear confianza y empatía, aprender a negociar y tener buena disposición para llegar a acuerdos.
- Ser conscientes de la existencia de diferentes perspectivas para analizar la realidad. Comprender la pluralidad de opiniones, ser capaz de ponerse en el lugar del otro y comprender puntos de vista diferentes al nuestro. Valorar la diferencia y reconocer la igualdad de derechos entre hombres y mujeres.
- Aprender a convivir. Manejar habilidades sociales y saber resolver los conflictos de forma dialogante, constructiva y pacífica.
- Comprender y practicar los valores de las sociedades democráticas: democracia, libertad, igualdad, solidaridad, corresponsabilidad, participación.

4.4.5. Conciencia y expresión culturales

Sin lugar a duda, la competencia en conciencia y expresión cultural es una de las que de forma más directa se pueden mejorar a través del proceso de aprendizaje musical. En palabras de Menuhin (1997, p. 154):

Debemos aprender a no separar el arte de la vida. El arte, bien sea visual o aural, no debe ser confinado a museos o salas de conciertos. Debemos de aspirar a hacer disponible toda la alegría, la simplicidad y la dirección de la comunicación de un gran arte. Debe llegar a ser parte de la vida diaria del hombre.

Esta competencia supone conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute, y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos. Apreciar el hecho cultural en general, y el hecho artístico en

particular, lleva implícito disponer de aquellas habilidades y actitudes que permiten acceder a sus distintas manifestaciones, así como habilidades de pensamiento, perceptivas y comunicativas, sensibilidad y sentido estético para poder comprenderlas, valorarlas, emocionarse y disfrutarlas (Orden ECD 65, 2015).

Supone igualmente una actitud de aprecio de la creatividad implícita en la expresión de ideas, experiencias o sentimientos a través de diferentes medios artísticos, como la música, la literatura, las artes visuales y escénicas, o de las diferentes formas que adquieren las llamadas artes populares (Alsina, 2011). Exige asimismo valorar la libertad de expresión, el derecho a la diversidad cultural, la importancia del diálogo intercultural y la realización de experiencias artísticas compartidas (Sarramona, 2004).

Esta competencia posee una serie de características propias que es necesario mostrar para una buena comprensión de la misma. En palabras de Giráldez (2007b, pp. 9-10):

1. La competencia cultural y artística no se refiere al ámbito estricto de las artes, sino que también engloba la creación literaria y otras manifestaciones culturales.
2. Las áreas artísticas son las que más directamente contribuyen a esta competencia y, por tanto, su aportación resulta imprescindible. No obstante, el desarrollo de la competencia depende de la contribución de todas las áreas del currículo.
3. Tal como sucede con el resto de competencias, en la competencia cultural y artística podemos definir una serie de dimensiones que la caracterizan. Aunque los documentos oficiales no establecen cuáles son esas dimensiones, tomando como base la descripción de esta competencia en los documentos europeos y en el currículo de la LOE, podemos definir tres: percepción y comprensión artística y cultural,

expresión y creación, participación en actividades y proyectos artísticos y culturales.

4. La valoración y el respeto del patrimonio cultural y su diversidad es un pilar básico de esta competencia.

5. La definición de subcompetencias y de competencias específicas y operativas es tarea de cada profesor, y permite alcanzar mayores niveles de concreción de cara a la elaboración de la programación.

En síntesis, el conjunto de destrezas que configuran esta competencia se refiere tanto a la habilidad para apreciar y disfrutar con el arte y otras manifestaciones culturales, como a aquellas relacionadas con el empleo de algunos recursos de la expresión artística para realizar creaciones propias. Implica un conocimiento básico de las distintas manifestaciones culturales y artísticas, la aplicación de habilidades de pensamiento divergente y de trabajo colaborativo, una actitud abierta, respetuosa y crítica hacia la diversidad de expresiones artísticas y culturales, el deseo y voluntad de cultivar la propia capacidad estética y creadora, y un interés por participar en la vida cultural y por contribuir a la conservación del patrimonio cultural y artístico (Orden ECD 65, 2015).

A través de la percepción y la expresión se desarrollan la conciencia y expresiones culturales, al margen de otras competencias como la de iniciativa propia y espíritu emprendedor, y la social y cívica.

En otro orden de cosas, la interpretación y la composición, conllevan un ejercicio de responsabilidad, autocrítica y autoestima, exigiendo una planificación previa, la toma de decisiones constante y el trabajo colaborativo. Asimismo, el trabajo cooperativo implica el establecimiento de relaciones con los demás, y el conocimiento y aceptación de las normas que rigen nuestra sociedad.

Apreciar y valorar el hecho musical, como parte de la cultura, lleva implícita la adquisición de habilidades perceptivas y la consecución de un sentido estético que capacite para poder comprender, valorar y ser capaz de disfrutar la música. Es a través de la materia de música como se posibilita la adquisición de estas habilidades.

Los contenidos relacionados con la escucha, la interpretación, la creación y los contextos musicales inciden en la adquisición de la capacitación cultural y artística. Mediante la audición, la interpretación y el conocimiento de músicas de diferentes culturas, épocas y estilos, se desarrolla en el alumnado una actitud de respeto y aprecio a la creatividad implícita en la expresión de ideas, experiencias o sentimientos a través de la música.

La utilización de la iniciativa, la imaginación y la creatividad propia, son fundamentales en la adquisición de esta competencia. Asimismo, posibilita ofrecer elementos para la elaboración de juicios fundamentados en el respecto a diferentes y diversas manifestaciones musicales, estableciendo conexiones con lenguajes artísticos y con contextos sociales e históricos diferentes.

Algunas actividades o propuestas de trabajo vinculadas con la competencia cultural y artística

- Desarrollar las habilidades, actitudes y sensibilidades que permitan interpretar y escuchar manifestaciones musicales diversas, tanto por su procedencia, época o estilo. Tomar conciencia de la diversidad artística y cultural del entorno más próximo y del más lejano.
- Conocer y valorar la evolución del pensamiento y la estética musical, teniendo conciencia de los factores estéticos que van cambiando y evolucionando.
- Appreciar la creatividad implícita en la expresión de ideas a través de diferentes composiciones musicales. Utilizar la música como fuente de enriquecimiento y disfrute. Emplear los recursos de alumnado y aula

para realizar creaciones propias y realizar actividades musicales en grupo.

- Considerar la música como parte de nuestro patrimonio cultural, para ello es necesario conocer las principales obras musicales, incluyendo la música popular como testimonio de nuestra historia.
- Mostrar interés e iniciativa en participar en la vida cultural del centro y de la comunidad educativa.
- Desarrollar una actitud abierta a la diversidad de la expresión cultural, artística y musical.

4.4.6. Competencia para aprender a aprender

Aprender a aprender supone disponer de habilidades para tras iniciarse en el aprendizaje, tener la capacidad de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma, de acuerdo a los objetivos y necesidades propias (Orden ECD 65, 2015).

Esta competencia tiene dos dimensiones fundamentales. Por una parte, la concienciación de tener unas capacidades propias, y que pueden tener una vertiente intelectual, emocional o física. Estas capacidades se consiguen a través de un proceso, que es necesario conocer, así como las estrategias que son necesarias para el desarrollo de las citadas capacidades. La segunda dimensión es el hecho de poseer un sentimiento de competencia personal, que no es necesariamente negativo, sino todo lo contrario ya que promueve la motivación, la confianza individual y el interés por aprender (Marín y Guzmán, 2012).

El primer paso para adquirir esta competencia es tomar consciencia de aquello que se sabe y aquello que es necesario aprender, de igual manera que hay que conocer la mejor forma de aprender. En la medida en que se conozcan y se gestionen de forma óptima los procesos de aprendizaje, se logrará la competencia. Conocer las potencialidades propias de cada persona, de igual

forma que las carencias, y optimizar las primeras intentando superar las segundas a través de la motivación y la voluntad, posibilita la adquisición de la competencia de aprender a aprender.

Esta competencia incluye habilidades para la obtención de información, de forma individual o colectiva, para transformarla en conocimiento propio, integrando la nueva información con los conocimientos previos y con la propia experiencia personal. La aplicación de los nuevos conocimientos y capacidades en situaciones similares y contextos diversos es un beneficio de la adquisición de esta competencia (Orden ECD 65, 2015).

Una premisa importante es que, aprender a aprender, requiere plantear metas reales, alcanzables a corto, medio y largo plazo y, en la medida de lo posible, cumplirlas, elevando los objetivos de aprendizaje de forma progresiva y realista.

En síntesis, aprender a aprender implica la conciencia, gestión y control de las capacidades y conocimientos propios, desde un sentimiento de eficacia personal, e incluye tanto el pensamiento estratégico, como la capacidad de cooperar, de autoevaluarse, y el manejo eficiente de un conjunto de recursos y técnicas de trabajo intelectual, todo lo cual se desarrolla a través de experiencias de aprendizaje conscientes y gratificantes, tanto individuales como colectivas.

La competencia y actitudes para seguir aprendiendo de forma autónoma a lo largo de la vida, se ve favorecida gracias a ciertas cualidades que se adquieren en el proceso de aprendizaje musical. La atención, el orden, la concentración, la memoria, la capacidad analítica, así como distintas estrategias de aprendizaje son facultades que se gestan en la enseñanza de la música. De igual modo, las tecnologías de la información y la comunicación contribuyen al desarrollo de la competencia de aprender a aprender.

El hecho de llevar a cabo actividades de interpretación, tanto a nivel individual como colectivo, proporciona al alumnado la toma de conciencia sobre

sus propias capacidades, ayuda a la utilización de distintas estrategias de aprendizaje, a la gestión y control eficaz de sus propios procesos de aprendizaje y al desarrollo del sentido de la responsabilidad.

El proceso puede explicitarse a partir de una serie de secuencias: la observación, la interiorización, la lectura y el análisis, tras él la puesta en práctica de forma consciente, a partir de la que se contrastan los resultados y, si es necesario, se realiza una acción correctora. La adquisición de esta competencia “refuerza la personalidad del alumnado en el sentido de conocer mejor sus posibilidades y, consecuentemente, contribuye a consolidar su autoestima respecto a estas destrezas” (Díaz, 2007, p. 65).

El desarrollo del sentido del orden, al que ayudan las actividades de análisis musical, así como las audiciones que se trabajan en la materia de música, producen una mejora y desarrollo de capacidades como la atención, la concentración y la memoria.

Algunas actividades, tareas o propuestas de trabajo vinculadas con esta competencia para aprender a aprender son las siguientes:

- Trabajo específico para lograr mejorar la capacidad de concentración durante periodos variables de tiempo.
- Ser perseverante en el trabajo constante y, por tanto, en el aprendizaje. Adquirir confianza en sí mismo. Planteamiento de metas a corto, medio y largo plazo que ayuden a administrar el esfuerzo. A través de estos planteamientos se puede llegar a adquirir responsabilidades y compromisos personales.
- Aplicar los conocimientos nuevos adquiridos, y las capacidades conseguidas, a situaciones semejantes y a contextos diferentes y diversos.

- Resolver los problemas que aparecen en el proceso de aprendizaje, aceptar los errores, intentar solucionarlos y aprender de los demás.

4.4.7. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor

Esta competencia clave se refiere a la adquisición de la conciencia y aplicación de un conjunto de valores y actitudes personales interrelacionados. Entre ellos, destacan la responsabilidad, la perseverancia, el conocimiento de uno mismo, la autoestima, la creatividad, la autocrítica, el control emocional, la capacidad de elegir, de calcular riesgos y de afrontar los problemas, así como la capacidad de demorar la necesidad de satisfacción inmediata, de aprender de los errores y de asumir riesgos (Orden ECD 65, 2015).

Esta competencia se relaciona con la capacidad de elegir con criterio propio, de imaginar proyectos personales o grupales, de realizar las tareas necesarias para desarrollar de forma práctica estos planes, individuales o colectivos. La responsabilidad personal, social y laboral es la base de la realización de estos planes (Perrenaud, 2004).

Las habilidades sociales, tanto en la relación personal, como en la cooperación y en el trabajo en equipo, son imprescindibles para el desarrollo de esta competencia. La iniciativa personal y el espíritu emprendedor solo se adquiere en relación con otras personas (Rychen y Salganik, 2006).

La empatía, la capacidad de valorar las ideas de los demás, de dialogar, de negociar, la asertividad para mostrar adecuadamente a los demás las propias decisiones, y la capacidad de trabajar de forma cooperativa y flexible, son premisas fundamentales en esta competencia (Villa y Poblete, 2008). Otra dimensión importante de la misma, en estrecha relación con una vertiente más social, la constituyen aquellas habilidades y actitudes relacionadas con el liderazgo de proyectos, que incluyen las premisas nombradas anteriormente y que tienen una relación directa con el aprendizaje cooperativo.

En síntesis, la iniciativa y el espíritu emprendedor, posibilitan la capacidad de imaginar, emprender, desarrollar y evaluar acciones o proyectos individuales o colectivos con creatividad, confianza, responsabilidad y sentido crítico.

La materia de música colabora directamente al desarrollo de esta competencia mediante el trabajo cooperativo, al que se ha hecho referencia, y la habilidad que se adquiere para planificar y gestionar proyectos. Por otra parte, en aquellas actividades relacionadas especialmente con la interpretación musical, se desarrollan habilidades tales como la perseverancia, la responsabilidad, la autocrítica y la autoestima, siendo estos, factores clave para la adquisición de esta competencia.

A través de la percepción y la expresión se desarrolla la competencia de iniciativa personal y espíritu emprendedor, al igual que otras competencias clave ya nombradas con anterioridad.

Muchas de las actividades musicales propuestas en el aula de música desarrollan habilidades sociales como la empatía, la asertividad, el respeto y la escucha activa, que ayudan al alumnado a trabajar de forma cooperativa y flexible, con creatividad, confianza y sentido crítico.

Actividades, tareas o propuestas de trabajo vinculadas con esta competencia de autonomía e iniciativa personal:

- Afrontar problemas que puedan surgir, buscar soluciones creativas a partir del análisis de los errores cometidos en las actividades de trabajo propuestas.
- Lograr que el alumnado tenga un conocimiento personal de las capacidades propias, las debilidades, las fortalezas, y trabajar el aprendizaje para controlar las emociones.

- Adaptar los proyectos a planes personalizados, adecuándolos a las capacidades propias, logrando mantener la motivación personal, aprender a ejercer la autocrítica y fomentar la autoestima.
- Organizar tiempos y tareas de una forma lógica y real. Saber utilizar el diálogo y la negociación, la flexibilidad y la opción de valorar las ideas o planteamientos de los demás, trabajando cooperativamente y con confianza en uno mismo.
- Autoevaluar el proceso y el resultado del aprendizaje, extraer conclusiones válidas, revisar y reelaborar los planes iniciales utilizando las posibilidades de mejora. Tomar decisiones perfectamente fundamentadas y tener una actitud positiva ante el cambio.

Capítulo III. MARCO METODOLÓGICO

5. Enfoque y diseño de la investigación

Una vez realizada la fundamentación teórica de la investigación, en este punto se aborda la vertiente metodológica. Para tal fin, se otorga mayor importancia al componente empírico de la citada investigación y se detalla el proceso que se ha seguido desde el inicio hasta las conclusiones finales.

En primer lugar, se especifica el sistema de investigación elegido, se enuncian sus características, siempre desde el punto de vista del estudio que nos ocupa, posteriormente se detalla el problema que se aborda en la investigación, se fijan los objetivos que se buscan con la misma y las preguntas de investigación. Por último, se incluye un cronograma que refleja de forma gráfica los procesos llevados a cabo y los tiempos en los que se han realizado.

En el caso que nos ocupa, se ha determinado utilizar una investigación cualitativa y, dentro de ella, se ha elegido el procedimiento de la investigación-acción. En posteriores apartados se argumenta el motivo de esta elección, así como sus características y la forma en las que se han aplicado en el proceso.

Los instrumentos de recogida de datos se detallan en un apartado específico, así como su validez desde el punto de vista científico. De forma análoga, se detalla el código ético que se ha seguido en la presente investigación y que proporciona el aval que todo estudio de este tipo necesita.

5.1. Planteamiento del problema de investigación

En este estudio se parte de una realidad que afecta a la educación musical en nuestro país. Esta es compleja y atañe a tres niveles del sistema educativo: Educación Primaria, Enseñanza Secundaria y Grado Universitario. Se concreta en las siguientes dificultades:

- La difícil tarea de desarrollar la capacidad de escucha del alumnado de Educación Primaria.

- La dificultad en la preparación de la interpretación musical en directo del alumnado de educación secundaria, así como la adquisición de competencias.
- La complicada preparación del alumnado de Grado de maestro en Educación Primaria para la realización de actividades relacionadas con la didáctica de la música.

En el contexto mencionado se desarrolla esta investigación. En adelante se detallan las dificultades nombradas que marcan el devenir de este estudio.

- a) El alumnado de Educación Primaria y los conciertos en directo.

Es habitual que dentro de las actividades programadas por los centros educativos de primaria se encuentre la asistencia a algún concierto, habitualmente denominado didáctico, o a alguna audición de música en directo. Este hecho que debería resultar muy positivo, en ocasiones no consigue captar la atención del alumnado y, lo que resulta más preocupante, aporta pocos o nulos beneficios a su aprendizaje. Difícilmente se convierte en una experiencia significativa.

Desde otro punto de vista, la educación actual busca que el contexto social y educativo sea un factor fundamental para el aprendizaje del alumnado, pero por el contrario las actividades musicales programadas suelen realizarse lejos de los centros escolares. Esta lejanía no es solo física, sino que, desde el punto de vista social y de intereses educativos, las circunstancias más próximas al alumnado no suelen ser tenidas en cuenta en la programación de actividades didáctico-musicales.

Otro factor a tener en cuenta es la poca o nula relación que suele haber entre los maestros de música de primaria con los profesores de la misma materia de secundaria. Este es un hecho preocupante si se tiene en cuenta que la educación obligatoria pretende buscar una continuidad, que solo puede garantizarse con el contacto entre los docentes de ambos niveles. De forma análoga ocurre con el alumnado, a pesar de estar en la misma localidad,

apenas hay contacto educativo, y esto no favorece el tránsito entre las diferentes etapas.

- b) El alumnado de Secundaria, la interpretación en directo y la adquisición de las competencias.

Uno de los ejes en los que se apoya el currículum de la asignatura de música en Educación Secundaria Obligatoria (ESO), es la interpretación vocal e instrumental por parte del alumnado. Además, en la misma se ha de fomentar que se ofrezca en directo. Pero, de forma habitual, la interpretación suele circunscribirse al aula, obviando en muchas ocasiones la parte de canto coral, y planteando muy pocas veces que esta se produzca en público y en directo.

La actual organización del currículum, así como el funcionamiento de los centros educativos, dificulta el desarrollo de actividades musicales que no son propias del aula. En los institutos se pretende tener una visión integral de la educación, pero, desde el punto de vista musical, esto solo se puede lograr si los conciertos y actividades que se realizan superan las barreras del aula y trascienden el nivel educativo.

Otro aspecto a tener en cuenta es la casi inexistente relación entre alumnado de primaria y de secundaria. En este aspecto la música, como eje que ayuda a vertebrar sociedades, ofrece un campo de acción que probablemente es difícil de conseguir desde otras áreas o materias.

Por otra parte, en los centros de secundaria se fomenta, tanto a nivel legislativo como de proyecto de centro y programaciones, la adquisición de las competencias clave. Sin embargo, en muchas ocasiones, se queda en una idea o deseo. Son pocas las evidencias que se tienen respecto al grado de consecución de estas competencias. Resulta complicado encontrar herramientas que faciliten su adquisición, pero también que ayuden a conocer en qué grado se están consiguiendo.

- c) La preparación en actividades didáctico-musicales de los futuros maestros.

La formación del profesorado es muy importante para garantizar la buena calidad de la educación. En este contexto, se encuentra la formación inicial de los futuros maestros de primaria. En el currículo del Grado de maestro en Educación Primaria hay una asignatura, ofertada a todos los estudiantes al margen de que vayan a ser maestros de música o de otras especialidades, que es “Didáctica de la música en Educación Primaria”. Esta asignatura posibilita que se pueda trabajar la preparación y formación inicial de los futuros maestros.

A través de una única asignatura, a lo largo de los cuatro cursos que comprenden el Grado de maestro, difícilmente el alumnado puede adquirir conocimientos y destrezas que le permitan enseñar música en primaria, de hecho, en la especialidad de música es en la que los futuros maestros de esta titulación llevan a cabo su preparación para la docencia musical futura. Respecto al resto, aquellos que optan por otra especialidad, se tiene la seguridad de que en el futuro profesional van a tener que elaborar numerosas propuestas que tienen que ver con actividades musicales, tales como festivales, celebraciones conmemorativas y reivindicativas, finales de curso, entre otras.

En el contexto de que los futuros maestros puedan conocer una manera adecuada de acercarse a la didáctica a la música, y de poder hacerlo con los verdaderos protagonistas de su futuro profesional que son los alumnos de primaria, se enclava la propuesta de que lleven adelante la parte organizativa, de presentación, animación y didáctica de un concierto. Se entiende que esta es la forma idónea de que sus propuestas teóricas sean puestas en práctica, con su correspondiente proceso de preparación, realización y evaluación.

5.2. Objetivos y preguntas de investigación

La investigación que aquí se detalla surge a partir de las necesidades expuestas anteriormente y se fijan unos objetivos que se pretenden conseguir a través de la misma. Son los siguientes:

- Realizar y evaluar un proyecto de interpretación y creación musical a través del aprendizaje cooperativo en secundaria. La concreción del mismo es la participación en los conciertos didácticos que se llevan a cabo.
- Fomentar la adquisición y mejora de las competencias clave por parte del alumnado de secundaria a través de la participación activa en grupos musicales.
- Educar, musicalizar y divertir al alumnado de Educación Primaria a través del proyecto de los conciertos didácticos.
- Optimizar la capacidad didáctica del alumnado de Grado en educación a través de la tarea de llevar a cabo la preparación de los conciertos didácticos.
- Mejorar las relaciones educativas entre diferentes centros y etapas, a partir de la preparación y realización de conciertos didácticos.
- Fomentar la relación educativa entre maestros de primaria, profesores de secundaria y de Grado universitario.
- Mejorar la percepción e integración social del alumnado de secundaria, en el contexto de su localidad, a través de la participación en los conciertos didácticos.

Tal y como puede apreciarse, se trata de distintos objetivos que se van desarrollando a la par que el proceso. Al tratarse de una investigación cualitativa, no se realiza una pregunta de investigación de forma explícita, sino que se valora, con los instrumentos que se detallan más adelante, el grado de consecución de los objetivos previstos.

5.3. Elección de la metodología

La investigación, desde un punto de vista genérico, puede definirse como el proceso de llegar a soluciones fiables para los problemas planteados a través de la obtención, análisis e interpretación planificadas y sistemáticas de los datos (Mouly, 1978). En esta tesis se ha seguido la propuesta de que "una cierta secuencia de unas cuantas tareas constituye un modelo metodológico, acotando el significado real de un proyecto de educación que pretende unas metas y que se guía por ciertas finalidades" (Gimeno, 1994, p. 248).

La elección de la metodología cualitativa se ha realizado a partir de cuatro premisas básicas, propugnadas por Collins (1992), y que ayudan a delimitar el tipo de investigación más adecuada en cada proceso. Son las siguientes:

1. ¿Cuáles son los propósitos de la investigación? En este estudio se busca predecir, explorar, describir, explicar, determinar, identificar, entre otros. Los propósitos son múltiples y diversos. En el apartado de objetivos de la investigación se detallan, también se hace referencia a la identificación de diferentes problemáticas y escenarios, tanto educativos como sociales, y la obtención de conclusiones válidas y aplicables en el ámbito educativo.
2. ¿Cuáles son las asunciones que subyacen en torno a la naturaleza del fenómeno? En este aspecto, para el investigador positivista la realidad es tangible, se puede medir, por el contrario, para el interpretativo, como es el caso presente, la realidad es múltiple. En esta tesis se intenta explicar la realidad desde los puntos de vista subyacentes en el proceso de investigación.
3. ¿Qué lenguaje se impone en cada tradición? Se refiere al uso de determinados recursos, tal como las metáforas u otros similares. En este proceso, se impone el uso de un lenguaje que, sin apartarse del ámbito científico, dedica especial atención al hecho social que va unido al educativo.

4. ¿Qué cuestiones se plantean en cada tradición? Es necesario tener en cuenta que son diversas y que, evidentemente, afectan al modelo a elegir. A partir de la praxis, las cuestiones que son objeto de estudio y tienen que ver con el proceso de enseñanza-aprendizaje real, desde el día a día del centro educativo y en relación con un contexto conocido, cercano y que se puede explicar.

Teniendo en cuenta la condición de docente, que marca esta tesis, y que la tarea de investigar no es simple en ningún caso, se puede afirmar que el hecho de realizar este proceso lleva a relativizar las teorías que los expertos en educación han ido construyendo durante la historia. El interés no está tan centrado en la teoría como en la práctica. Lo realmente significativo en esta investigación ha sido retomar la experiencia como alumnos, en el momento en que hemos vuelto al aula como docentes (Frega, 1986).

Otro de los motivos por los que se ha optado por este tipo de investigación, cualitativa, es porque la misma posee un enfoque multimetódico, se adapta a las circunstancias de nuestro objeto de investigación y es interdisciplinar, lo que le da una perspectiva relacionada con las ciencias sociales, las humanidades y las ciencias (Lincoln, 1995).

Las personas participantes tienen una gran importancia en este estudio, ya que precisamente se centra en ellas. Además, si se tiene en cuenta que los objetivos que se buscan son comunes, y que el entorno en el que se desarrolla el proceso determina el resultado del mismo, hay motivos justificados para, en la línea de Torres (1988, p. 13), decantarse por una investigación cualitativa:

Nuestras acciones están condicionadas por los significados que otorgamos a las acciones de las personas y a los objetos con los que nos relacionamos. Una investigación que descuide estos aspectos está claro que no reflejará todas las dimensiones de esta realidad, e incluso podríamos decir que captará lo menos revelador de ella.

5.4. Investigación cualitativa

En este punto, una vez elegido y justificado el tipo de investigación, se detallan las características de la investigación cualitativa, a partir de su evolución, las premisas que se siguen en ella y los diferentes tipos que se tiene la posibilidad de elegir. Todo ello se relaciona con la presente tesis.

La investigación cualitativa se inicia en la segunda mitad del siglo XIX gracias a los trabajos realizados por algunos investigadores que trabajaban directamente en los lugares de estudio. En estos recababan y anotaban muchos datos etnográficos extraídos a partir de lo que les relataban las personas a las que estudiaban, y que provenían de diversas formas culturales. Estos investigadores se encontraban trabajando directamente en los lugares en los que se daban las diferentes culturas. En consonancia con García Hoz (1960), se puede afirmar que el conocimiento empírico es todo aquel conocimiento que se funda en la observación y en la experimentación y posibilita el estudio cualitativo de la realidad.

En el siglo XX, el modelo cualitativo es seguido por algunos investigadores y, a partir de él, se dan en Estados Unidos los primeros ejemplos de este tipo de investigación. Esta tiene lugar al surgir interés en realizar estudios respecto a una serie de problemas de sanidad, asistencia social, salud y educación (Bodgan y Bliken, 1982).

5.4.1. Características

La investigación cualitativa puede definirse como una categoría de diseños de investigación que, en principio gracias a la observación, logran obtener descripciones que llegan en forma de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones de audio y video, y registros de todo tipo (LeCompte, 1972). Tal y como se aborda en posteriores puntos, este ha sido el modo de proceder del presente estudio.

Stake (1978) destaca de la investigación cualitativa el papel personal que adopta el investigador desde el comienzo de la investigación, interpretando

los sucesos y acontecimiento desde los inicios de la misma, frente a la posición mantenida desde los diseños cuantitativos, en los que el investigador debe estar libre de valores e interpretar una vez que los datos se han recogido y analizado estadísticamente.

En las anteriores definiciones se otorga una gran importancia a la relación del investigador con el proceso. En esta tesis, la observación participante ha sido el factor desencadenante de la realización de la misma. Como docente, el hecho de participar en un proyecto de conciertos didácticos, siendo la persona responsable de los mismos, ha sido clave para la decisión de investigar sobre ellos y analizar su relación con el aprendizaje cooperativo y la adquisición de las competencias clave.

A partir de la citada observación, se han realizado el resto de tareas que conducen a la obtención de descripciones. En el apartado dedicado a los instrumentos de recogida de datos, que está en puntos posteriores, se detalla la forma de utilización de estos instrumentos, pero se puede adelantar que coinciden con los expuestos anteriormente, es decir: entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones y transcripciones de registros de diversos tipos.

La investigación cualitativa, que es informal o abierta, entraña la libre expresión de los sujetos y grupos, a través de ella se pretende crear una situación de auténtica comunicación. Esta es multidimensional, dialéctica y, en algunas ocasiones, contradictoria, entre el investigador y el individuo o grupo investigado (Ortí, 1993). Precisamente en la contradicción que surge en ocasiones entre el docente y el alumnado, se forja la idea de que la comunicación que se da en el proceso de enseñanza-aprendizaje, siempre y cuando se den las condiciones idóneas, puede ser objeto de una investigación cualitativa, como sucede en este caso.

El objetivo primordial de este tipo de investigación es mejorar el proceso educativo, esto se logra gracias a su vertiente de investigación aplicada. Además, el hecho de que tenga como característica el uso de la reflexión crítica, permite ayudar a mejorar la calidad de los procesos de enseñanza-

aprendizaje (Torres, 1988). En la presente tesis, la idea fundamental es que la mejora educativa viene dada por las tareas realizadas de forma cotidiana en el aula. Es destacable que, habitualmente, en los centros educativos se llevan a cabo prácticas que ayudan a la citada mejora, pero no son suficientes si no hay un proceso de reflexión e investigación alrededor de ellas.

La investigación cualitativa está directamente relacionada con la realidad, o bien de sujetos individuales o en grupo, y la experiencia a través de la que se vive la citada realidad. En este estudio se presta especial atención al alumnado de Educación Primaria, Secundaria y de Grado, no se teoriza respecto a aspectos subjetivos y universales, sino que se centra el foco en alumnado y profesorado en su contexto y en la cotidianeidad. En este sentido, se asume la máxima de que “la tarea de un metodólogo cualitativo es la de suministrar un marco dentro del cual los sujetos respondan de forma que se representen fielmente sus puntos de vista respecto al mundo y su experiencia” (Anguera, 1995, p. 134).

En su origen, el proyecto de realizar conciertos didácticos no surgió con la idea de realizar una investigación, tan solo se trataba de un proyecto educativo, de los muchos que se realizan en las aulas. Con el desarrollo del mismo, a la vista de la implicación y resultados obtenidos, se decide que puede ser objeto de investigación y, lo que resulta más importante, se ve claramente que la sistematización de la misma puede mejorar el proyecto de forma considerable. En este mismo sentido se expresa Gimeno (1994) al afirmar que las experiencias educativas y los efectos que provocan, pueden ser buscados y deseados en ocasiones, pero en otras son incontrolados. Asimismo, pueden ser fruto de objetivos explícitos o implícitos, pudiendo ser planificados, en mayor o menor medida, o ser el resultado del fluir de la acción.

5.4.2. Enfoques cualitativos

En referencia a las características que se pueden atribuir a la investigación cualitativa, hay diversos enfoques, dependiendo de autores e

investigadores. De esta forma tenemos que, para Taylor y Bogdan (1987) son las siguientes:

- Es inductiva.
- Tiene carácter holístico.
- El investigador es sensible a los cambios que la propia investigación causa en los individuos.
- El investigador deja de un lado sus propias creencias o predisposiciones, admitiendo como válidas todas las perspectivas.
- Es una investigación humanista.
- Cualquier escenario y persona es válido para el investigador.
- La investigación cualitativa es un arte.

Por su parte, Miles y Huberman (1994) consideran como características básicas de la investigación cualitativa las siguientes:

- Se realiza a través de un prolongado e intenso contacto con el campo o situación de vida de los individuos o grupos investigados. Estas situaciones reflejan la vida diaria de los mismos.
- El papel del investigador es alcanzar una visión holística, que ha de ser sistémica, amplia e integrada, del contexto objeto de estudio.
- El investigador captura los datos sobre las percepciones de los individuos o grupos investigados desde dentro, a través de la atención, comprensión y desestimación de las preconcepciones tópicas objeto de discusión.
- Los materiales analizados por el investigador han de permitir que este puede aislar algunos temas y expresiones, originarias de los

investigados, y que deberían mantenerse en su formato original a través del estudio.

- Una de las ideas fundamentales es explicar la forma en que las personas en situaciones particulares comprenden, narran, actúan y manejan sus situaciones cotidianas.
- A pesar de la multitud de interpretaciones posibles de los materiales, solo algunas son convincentes, ya sea por razones teóricas o de consistencia interna.
- Se evita el uso de instrumentos estandarizados. El investigador es el principal instrumento de medida.

Por su parte, Denzin y Lincoln (2012) formulan las siguientes cuatro conclusiones respecto a la investigación cualitativa, que comúnmente son aceptadas por los investigadores:

1. Los momentos históricos anteriores siguen vigentes todavía en el presente, pueden ser una herencia o un conjunto de prácticas que estos todavía utilizan.
2. En la investigación cualitativa se tiene una gran cantidad de posibilidades a la hora de elegir los métodos y técnicas de investigación, de la misma forma que se tienen muchas opciones al elegir las estrategias de análisis.
3. Nos encontramos en un momento de descubrimiento y redescubrimiento, con nuevas formas de ver, interpretar, argumentar y escribir.
4. La investigación cualitativa no puede contemplarse desde una perspectiva positivista, neutral y objetiva. La clase, la raza, el género y la etnicidad configuran el proceso de indagación, haciendo a la investigación un proceso multicultural.

En el caso que nos ocupa, la síntesis de los diferentes enfoques ha sido la elección realizada para llevar a cabo el estudio. Se estima que no son excluyentes ni antagónicos, al contrario, son complementarios, y como se puede apreciar en el punto dedicado al desarrollo del proyecto, la utilización de premisas de distintos enfoques resulta positiva para alcanzar el resultado final adecuado.

5.4.3. Sistematización del proceso

Uno de los aspectos más destacables en el proceso de la investigación cualitativa es la sistematización del proceso. Con ello se busca obtener resultados a partir de unos criterios establecidos de forma sistemática, y no aleatoria, tanto en la obtención de datos como en el análisis de los mismos. Esta sistematización choca con algunas críticas realizadas al paradigma cualitativo que afirman que es un proceso desorganizado, con poco criterio de validez científica y sin posibilidad de obtener resultados validables.

La sistematización del proceso hace referencia a un grupo de elementos, conectados entre sí, que son tratados de forma global. Aguayo (1992, p. 33) afirma que la “sistematización apunta a encontrar el significado, la comprensión de la práctica social, a través de ordenar y relacionar lógicamente la información que la práctica nos suministra y que hemos registrado”.

El proyecto que da lugar a esta tesis surge a partir de varias premisas que en principio únicamente se relacionan con las buenas prácticas educativas. Posteriormente, el hecho de organizarlas, pensar sobre ellas y, sobre todo, analizar los datos obtenidos con la puesta en práctica del proyecto, han llevado a entender y poder explicitar mucho mejor la realidad educativa y social que se estaba dando.

Teniendo en cuenta que esta investigación busca conocer de forma exhaustiva la realidad social, para poder lograr este objetivo se utilizan diversas técnicas en la recogida de datos. La sistematización en el análisis de esta información posibilita que se establezcan relaciones entre los diferentes textos,

con lo que se llega a la teorización a través de esta metodología (Goetz y LeCompte, 1988).

El proceso de sistematización provoca cambios en la actitud del investigador. En nuestro caso, ya no se ven las prácticas cotidianas como algo obvio, sino que se analizan a cierta distancia, lo que permite dudar y reflexionar respecto a ellas. Esta mirada más alejada permite distinguir a nivel teórico lo que en la práctica se da sin distinciones de un todo, constituye el desafío de crear nuevas propuestas.

En sentido totalmente opuesto se sitúan las prácticas de las que se recogen datos sin un criterio de investigación, con ellas no se puede adquirir un conocimiento científico, tan solo se obtienen datos desordenados. Estamos en la línea de Goetz y LeCompte (1988), para ellos la sistematización en la investigación cualitativa no solo es posible, también es necesaria. La formalización y sistematización de los datos permite que la teorización se convierta en investigación empírica.

Dentro del proceso que se lleva a cabo en este estudio se pueden diferenciar cinco fases de trabajo, fijadas a partir de la sistematización del mismo:

1. Definición del problema.
2. Diseño de trabajo.
3. Recogida de datos.
4. Análisis de datos.
5. Informe y validación de la información.

Una vez realizada la aproximación a la investigación cualitativa, por la característica de esta de poder realizarse a través de diferentes métodos, en el punto siguiente se exponen las diversas opciones de investigación que se pueden utilizar dentro de este paradigma.

5.4.4. Tipos de investigación cualitativa

Dentro de la investigación cualitativa existen diversos tipos o métodos, dependiendo del objeto de investigación, del proceso y de los resultados que se pretenden obtener. Son los siguientes:

- Fenomenología: que busca conocer los significados que los individuos dan a su experiencia, se centra ante todo en aprender el proceso de interpretación por el que estos individuos actúan.
- Investigación-acción: que trata de buscar de forma reflexiva el perfeccionamiento y la mejora de las prácticas sociales o educativas, al mismo tiempo busca comprender la propia práctica y las situaciones que la rodean.
- Teoría fundamentada: que trata de encontrar teorías, conceptos, hipótesis y proposiciones partiendo directamente de los datos e ignorando los supuestos que se pueden tener a priori a partir de otras investigaciones.
- Etnografía: método de investigación consistente en el estudio y aprendizaje del modo de vida de una unidad social concreta e íntegra.
- Etnometodología: que estudia los fenómenos sociales incorporados a nuestros discursos y nuestras acciones, para ello utiliza el análisis de las actividades humanas.
- Método biográfico: que muestra el testimonio subjetivo de una persona. En él se recogen acontecimientos, valoraciones y opiniones que la citada persona realiza de sí misma y su quehacer.

En esta tesis, el enfoque elegido es la investigación-acción, debido a que sus características se adaptan al objeto de investigación y al proceso que se requiere llevar a cabo en la misma.

En el siguiente punto se desarrollan las características de la investigación-acción, prestando especial importancia al proceso que se sigue, los beneficios de la aplicación de la misma y los instrumentos de recogida de datos para su análisis posterior.

5.5. Investigación-acción

Hay numerosos estudios en los que se habla de la definición de este tipo de investigación, de las características que debe tener, prestando atención a diferentes perspectivas, ya sean la del investigador, la de los resultados, las dificultades, los modelos, la relación con la sociedad y la mejora educativa que produce. Como puede apreciarse en los siguientes apartados, existen diversos enfoques con características propias, en adelante se detallan las mismas con el objeto de que se conozca el motivo y la forma en la que se ha aplicado en este estudio.

La primera definición de la investigación-acción se debe a Lewin (1946) quien afirma que es un proceso de investigación que busca el cambio social, y cuya principal característica es que utiliza una participación, que necesariamente ha de ser activa y democrática, en el proceso de toma de decisiones. En el proyecto que origina esta tesis, la participación del alumnado es condición no solo necesaria sino también decisiva. La misma se detalla en puntos posteriores, pero se puede avanzar que es voluntaria, cooperativa, participativa y que trasciende el ámbito educativo para llegar al ámbito social.

La forma en la que lleva a cabo el proyecto, se basa en la optimización de la relación de los diferentes participantes en el proceso, para ello se decide utilizar un talante democrático, que se aplica tanto en la toma de decisiones como en la forma de investigar, ya que a través de él se puede abordar la investigación-acción desde una perspectiva comunitaria. Resulta imposible realizar este tipo de investigación de forma aislada, es necesario que haya una implicación grupal. Respecto a la toma de decisiones, inevitablemente, ha de ser realizada de forma conjunta, buscando crear comunidades autocríticas con el objetivo de transformar el medio social.

El propio Lewin (1973), a partir de su experiencia investigadora, centra sus estudios en la relación entre investigación-acción y cambio social, diferenciando tres etapas dentro del citado cambio: descongelación, movimiento y recongelación. En estas etapas, el proceso consiste en:

- Insatisfacción con la situación actual de las cosas.
- Identificación de un área problemática.
- Identificación de un problema específico que se pretende resolver a través de la acción.
- Formulación de diversas hipótesis.
- Selección de una de las hipótesis formuladas.
- Ejecución de acciones para la comprobación de la hipótesis.
- Evaluación de los efectos de las acciones.
- Generalizaciones.

Las fases anteriormente citadas son flexibles, gracias a ello se puede dar dinamismo a los hechos sociales y, de igual forma, se permite que estos sean susceptibles de los cambios que el proceso en sí genera. En principio puede parecer que el conocimiento práctico es el objetivo de la investigación-acción, pero tan solo es el inicio de la misma (Moser, 1978). El hecho de que sea la práctica el origen de la investigación, no anula la posibilidad de que se llegue a conclusiones teóricas.

En esta investigación, el proceso que se ha seguido, en consonancia con lo expuesto anteriormente ha sido el siguiente:

- Se detecta que los conciertos didácticos que tradicionalmente son ofrecidos al alumnado de primaria no resultan de su interés.

- Se analiza y concluye que la relación entre alumnado de las diferentes etapas educativas, incluso dentro de la misma población, es prácticamente nula.
- Se posee la convicción de que a través del aprendizaje cooperativo y la interpretación, se pueden realizar proyectos educativos, sociales y musicales que impliquen a las diferentes etapas educativas.
- Se plantea la posibilidad de ofrecer conciertos didácticos, realizados en su parte musical por el alumnado de secundaria y en su vertiente pedagógica por alumnado de Grado en educación.
- Se ofrece la opción a los colegios y al alumnado de primaria de asistir como público a los conciertos citados anteriormente.
- Se tiene la certeza de que puede haber un beneficio múltiple, ya que es para el alumnado de cada una de las etapas implicadas.
- Se organizan los conciertos didácticos, en diferentes ediciones, se realizan las labores propias de la investigación-acción y se analizan los resultados.
- Se extraen conclusiones, a partir de ellas se organizan otras ediciones de los conciertos didácticos, buscando tras la reflexión, mejorar los resultados obtenidos.

5.5.1. El investigador y el cambio social

Si se presta atención al papel del investigador, hay que decir que el diseño de la investigación-acción es abierto, esto se debe a que el investigador interviene dentro del proceso. Los datos producidos afectan al sujeto en proceso de investigación, sufre una modificación que lo pone en disposición de registrar la nueva situación, obteniendo datos novedosos, abriéndose así un proceso dialéctico inacabable (Ibáñez, 1979).

En el mismo sentido, centrandolo el protagonismo en el investigador, teniendo en cuenta que es uno de los aspectos por los que más nos interesa, y sobre todo por el que elegimos este paradigma, se puede afirmar que "la investigación-acción es una forma de investigación llevada a cabo por parte de los prácticos sobre sus propias prácticas" (Kemmis y McTaggart, 1988, p. 42).

La presente tesis surge a partir de la necesidad, como docente, de reflexionar sobre las propias prácticas. Esto conduce a la convicción de que no es posible mejorar la actividad docente si no se está dentro del proceso investigado, siendo protagonista en él y, lo que resulta más significativo, realizando las distintas acciones para lograr la mejora educativa.

En relación con el docente, pero desde la perspectiva de la mejora educativa, la investigación-acción es un medio por el que se desarrolla la capacidad de resolución de problemas por parte de los docentes, y desde el punto de vista metodológico, sirve para la elaboración de currículos coherentes y para mejorar la formación del profesorado. Investigar sobre temas como aprendizaje cooperativo y adquisición de competencias clave a través de la música, aporta novedades al currículo educativo presente en los centros de secundaria, para intentar mejorarlo en diferentes aspectos, tales como:

- La música es una herramienta muy útil para poner en práctica el aprendizaje cooperativo.
- La interpretación musical, en público y en directo, es un medio para conseguir beneficios educativos que tienen que ver con:
 - ✓ Mejora de la autoestima del alumnado.
 - ✓ Mejora en las relaciones entre compañeros.
 - ✓ Mejora en la relación con el contexto en el que desarrollan su día a día.
 - ✓ Es una fuente de transmisión de contenidos al alumnado de Educación Primaria.

- El aprendizaje cooperativo, relacionado con la interpretación musical, permite al alumnado un trabajo significativo y coherente, ofreciendo resultados palpables.

Es habitual que la formación del profesorado se reserve a actividades organizadas por los centros de recursos y en las que participan los docentes de forma exclusiva, o acompañados por expertos educativos. Con la puesta en práctica del proyecto de investigación-acción de los conciertos didácticos, se logra que el docente responsable de los mismos adquiera unos beneficios difícilmente alcanzables con los métodos tradicionales. Resulta destacable que se logra:

- Conocer diferentes herramientas educativas que posibilitan la organización de eventos educativos, reales, prácticos y validados.
- Desarrollar estrategias de organización, coordinación y puesta en práctica de conciertos con presencia de alumnado de diferentes etapas educativas.
- Conocer las necesidades del alumnado de otras etapas educativas, relacionadas con la que le ocupa en Educación Secundaria.
- Relacionarse profesionalmente con los docentes que imparten la asignatura de música en otras etapas y centros educativos.
- Coordinar los esfuerzos entre los diferentes centros que asisten a los conciertos.

Si se centra la importancia de la investigación-acción en la relación de la misma con la sociedad, su conocimiento y mejora, se puede afirmar que esta es una forma de búsqueda que exige la autorreflexión, esta se ha de llevar a cabo por los participantes en procesos sociales y educativos (Kemmis y McTaggart, 1988), a través de ella se logra perfeccionar la lógica y la equidad de:

- Las propias prácticas educativas en las que se efectúan estas prácticas.
- La comprensión lógica de estas prácticas.
- Las diferentes situaciones en las que se efectúan estas prácticas.

5.5.2. Desarrollo del proceso

La aplicación de la investigación-acción en el campo educativo no tuvo en sus inicios demasiado interés para los investigadores. Es clave la aportación de Stenhouse (1987) que proyecta la idea del docente como investigador. A partir de la misma, se abre un proceso en el que los docentes toman consciencia de la importancia de la investigación en el aula como fuente de mejora de la educación.

En Australia, se comienza a desarrollar la investigación-acción gracias a Carr y Kemmis (1988). Estos la definen como un conjunto de actividades dirigidas hacia el desarrollo curricular, la promoción y perfeccionamiento profesional, mejora de programas escolares, así como desarrollo de los sistemas de planificación y política educativa. La concreción de la investigación-acción se realiza a través de estrategias de acción planificadas, que son puestas en práctica y sometidas de forma sistemática a observación, reflexión y cambio gracias a la implicación de todos los agentes que intervienen en la misma (Carr y Kemmis, 1988).

El planeamiento de la investigación se inicia con una idea general, tanto en este estudio como en la mayoría de ellos. Siempre hay alguna razón por la que se busca un objetivo, pero en muchas ocasiones es difícil precisar ese objetivo y la forma de lograrlo. En nuestro caso, son diferentes las razones por las que se realizan los conciertos didácticos en secundaria, algunas de ellas relacionadas con la mejora educativa en esta etapa, y otras relacionadas con los beneficios que se pueden aportar al alumnado de primaria y al alumnado de

Grado en educación. Se realizan diferentes acciones para conseguir el propósito a través de la investigación-acción (Lewin, 1973):

1. Se examina la idea cuidadosamente a la luz de los medios disponibles. Esto conlleva la búsqueda y hallazgo de nuevos hechos. A partir de la toma de consciencia de que hay diferentes beneficios que se pueden lograr, surgen nuevos aspectos a tener en cuenta, entre ellos, la elaboración de un plan general respecto a cómo alcanzar los objetivos buscados.

2. Se ejecuta el primer paso del plan general. Una vez ejecutado, se sigue un plan de reconocimiento con el fin de determinar, lo más objetivamente posible, la nueva situación. Este reconocimiento tiene cuatro funciones:

a. Evaluar la acción y determinar si lo que se ha logrado supera o no llega a las expectativas iniciales.

b. Servir como base para elaborar de forma correcta el siguiente paso.

c. Servir de base para modificar el plan general.

d. Por último, ofrece a los que han realizado el plan, la posibilidad de conocer las fortalezas y debilidades del mismo, y por tanto aprender de él.

3. De nuevo hay un ciclo de planeamiento, ejecución y reconocimiento, a través del que se pueden evaluar los resultados del paso anterior. En este caso, se sentaron las bases de este paso y se pudo modificar de nuevo el planteamiento general, iniciando otra vez el proceso.

El punto del que se parte para realizar esta investigación tiene una gran importancia en el desarrollo de la misma. En esta línea, Carr y Kemmis (1988) enunciaron cinco premisas para que la investigación resultara coherente y

adecuada. Para ellos, los docentes que se enfrentan a este paradigma investigador tienen que seguir las siguientes directrices, y así se ha realizado en la tesis que nos ocupa:

1. Desistir de las nociones positivistas de racionalidad, objetividad y verdad.
2. Emplear las categorías interpretativas de los educadores-investigadores.
3. Emplear recursos para distinguir ideas e interpretaciones que, de forma sistemática, son distorsionadas por la ideología de aquellas que no lo son.
4. Reconocer y mostrar los aspectos del orden social existente que dificultan e impiden el cambio, ayudando a los educadores-investigadores a superar estos aspectos.
5. Centrarse en la verdadera práctica, cuestionando la forma en la que esta se produce para llegar a su verdadero sentido educativo.

Atendiendo al proceso en sí, una definición clara y completa del mismo es ofrecida por Cohen y Manion (1990, pp. 278-279) al afirmar que:

El proceso paso a paso se sigue constantemente (idealmente, claro está) sobre períodos variables de tiempo y por una variedad de mecanismos (cuestionarios, diarios, entrevistas y estudios de casos, por ejemplo), de modo que se pueda traducir la realimentación resultante en modificaciones, ajustes, cambios de dirección, redefiniciones, según se necesite, como para producir beneficios duraderos en el proceso en marcha en sí más que en alguna ocasión futura, como es el propósito de la investigación más tradicional.

En la presente investigación, siguiendo el modelo citado, se han realizado las siguientes acciones:

- Inicio de la organización, tanto institucional como pedagógica, de los conciertos didácticos.
- Puesta en práctica de los conciertos en diferentes ediciones.
- Utilización de diversos mecanismos de obtención de datos para ofrecer mejoras en el proceso.
- Realimentación del proceso y toma de decisión para realizar mejoras en distintas ediciones de los conciertos didácticos.
- Puesta en práctica de sucesivas ediciones aplicando los resultados obtenidos a través de diversas fuentes, se busca la mejora del proceso centrandolo en el proceso en sí, no especulando respecto a cómo podrían ser otras ediciones de los conciertos.

5.5.3. Principales modelos de investigación-acción

Dentro del paradigma cualitativo de investigación-acción, hay diferentes modelos atendiendo a la forma de llevarla a cabo, los más destacados se muestran de forma cronológica, ya que existe una relación entre ellos al tratarse de modelos surgidos a partir de la evolución de los anteriores. Estos son:

1. Corey (1953) define el método de investigación-acción como aquellos procesos investigativos conducidos por grupos de docentes que, en sus respectivos centros educativos, buscan comprender y transformar su práctica educativa. El procedimiento que se sigue es el siguiente:
 - Identificación de algún problema educativo genérico sobre el que el docente o grupo de docentes quiere trabajar.
 - Selección de un problema específico, a partir de los genéricos que se han identificado.

- Formulación de una hipótesis o predicción.
- Planteamiento de una serie de objetivos y los procedimientos que se van a utilizar para alcanzar los citados objetivos.
- Acumulación de información para conocer el grado en que el objetivo debe conseguirse.
- Generalización del proceso, relacionando las acciones y el objetivo deseado.
- Replanteamiento constante de esa generalización con situaciones de acción.

2. Lewin (1973) propone un modelo basado en los siguientes puntos:

- Reconocer y diagnosticar una situación problemática, que habitualmente presente una complicada solución.
- Fomentar estrategias de actuación que permitan solucionar el problema, para ello hay que diseñar un plan global que especifique la forma de resolverlo.
- Aplicar y evaluar las estrategias previstas en el apartado anterior, ante cada acción, tras su puesta en práctica, se realiza una evaluación de su efectividad.
- Se realiza un nuevo reconocimiento y diagnóstico de la situación problemática, a partir de ello se ponen en práctica los siguientes pasos, modificando en cada caso el plan global.

3. Kemmis y McTaggart (1988) entienden que en el proceso de la investigación acción deben tenerse en cuenta cuatro momentos. Estos están integrados en una espiral entre la acción y la reflexión, a través de la que se pretende mejorar la práctica docente. Los

momentos son: planificación, acción, observación y reflexión. En cada uno de ellos se realizan diferentes acciones, teniendo en cuenta que siempre están relacionados con las que se llevan a cabo antes y después:

- Planear: en este momento se decide aquello que se va a hacer en una acción futura. Se identifican los problemas cotidianos vividos por los docentes, evitando los problemas teóricos que sufren los investigadores, que puedan resolverse a través de soluciones prácticas.
- Actuar: en este punto es necesario dejarse guiar por un plan. Por tanto, la actuación se realiza en base al punto anterior, además hay que tener la capacidad de describir y comprender lo que se está haciendo.
- Observar: se trata del paso previo a la reflexión. La observación se debe contemplar como una realidad abierta, en ella se debe registrar el proceso de acción, atendiendo a las circunstancias que lo marcan.
- Reflexionar: paso realizado tras la observación. En este momento se debe analizar el plan llevado a cabo, interpretar los resultados y sacar conclusiones.

4. El último modelo que se presenta es el de Elliott (1990), en el que el autor realiza una remodelación del modelo de Lewin (1973). A partir de ello crea el modelo de *Action Research* (Elliott et al., 1990).

Este nuevo modelo se caracteriza por llevar a cabo la investigación en las siguientes fases:

- Se identifica una idea general, a través de ella se describe el problema que se pretende investigar.

- Se plantea la hipótesis de acción, concretando cuál es y con la voluntad de que, a través de ella, se pueda cambiar la práctica.
- Se construye un plan de acción. En este hay que seguir tres pasos:
 - ✓ Revisión del problema inicial y de las acciones concretas que se requieren.
 - ✓ Decisión respecto a los medios que se van a utilizar para empezar la acción siguiente.
 - ✓ Planificación de los instrumentos que se van a utilizar para tener acceso a la información.
- En este modelo, las diferentes acciones llevadas a cabo en el proceso de investigación, pasan por tres ciclos que se realizan al principio y al final de cada paso. Estos ciclos son:
 - ✓ Puesta en marcha del primer paso de la acción
 - ✓ Evaluación de la acción
 - ✓ Revisión del funcionamiento del plan general.

En este trabajo de investigación se ha seguido el modelo de Elliot (1990). Se ha elegido este por la concreción que ofrece respecto a los anteriores, si bien desde el punto de vista pedagógico el modelo que marca la idea investigadora es el de Kemmis y McTaggart (1988). El motivo es que, teniendo en cuenta que los conciertos didácticos en secundaria son un proyecto eminentemente práctico, este planteamiento ofrece una alternativa muy clara, concreta y perfectamente aplicable en la Educación Secundaria. Por tanto, la utilización de ambos modelos, que están estrechamente relacionados ha sido la opción que se ha estimado más adecuada en la presente investigación.

Los pasos que se han seguido han sido los siguientes:

- Se identifica la idea de la realización de los conciertos didácticos en el ámbito de la Educación Secundaria, se desarrolla la idea de que se trata de un proyecto educativo innovador y que puede ofrecer numerosos beneficios al alumnado.
- Se plantea la organización de los conciertos didácticos. Para ello se siguen los pasos necesarios, tanto a nivel pedagógico como institucional, concretando la acción en la realización de los mismos.
- Se diseña el plan de acción que se va a llevar a cabo. Se siguen los pasos siguientes:
 - ✓ Se replantea la idoneidad de ofrecer conciertos didácticos, se piensa la forma de organizarlos y se inician las tareas conducentes a que estos se puedan llevar a cabo.
 - ✓ Se decide que se van a realizar diferentes acciones para poder llevar a cabo los conciertos. Estas son:
 - Contactar con los colegios de la localidad para ofrecer la posibilidad de que el alumnado de primaria asista a los conciertos.
 - Contactar con el ayuntamiento para realizar las acciones que permitan la organización de los conciertos.
 - Inicio de los ensayos en el IES para preparar los conciertos.
 - ✓ Se procede a la planificación de los instrumentos que se van a utilizar para tener acceso a la información. En este sentido se decide que la misma se va a realizar a través de los siguientes procesos:

- Entrevistas con los maestros de música de los colegios asistentes.
- Entrevistas a la entrada y salida a los conciertos con el público asistente (alumnado de primaria).
- Entrevistas con las instituciones que colaboran en la organización (ayuntamiento, IES, Florida Universitària).
- Anotaciones en diarios de campo de los detalles que van surgiendo en el día a día de la preparación.
- Grabaciones audiovisuales de ensayos, reuniones, conciertos, llegada y salida del alumnado asistente.
- Grabaciones de audio de algunas de las entrevistas realizadas.

Tal y como se ha mencionado, se sigue la idea de Kemmis (1988) de realizar las acciones a partir de las premisas de: planear, actuar, observar y reflexionar. En un apartado posterior, en el que se especifica el desarrollo detallado del proyecto, se incide en estas acciones.

5.5.4. Beneficios de la aplicación de la investigación-acción

Hay una serie de razones que han provocado que el interés por la investigación-acción haya crecido en los últimos años. En nuestro caso, por el rol de docente-investigador, coincidimos plenamente con estas razones, que son comunes en el caso de otros muchos profesores e investigadores. Las más destacadas son:

- La demanda creciente por parte de numerosos educadores de tener un papel cada vez más importante en el proceso educativo, a partir de la realidad de que va en aumento, la realización de investigación sobre la propia práctica profesional.

- Hay un número importante de docentes que muestran preocupación por la poca relevancia de la investigación que se realiza en el campo de la educación, y que ven muchas veces como ajena.
- La vertiente práctica se ha revitalizado en las propuestas que se hacen en los currículos, la legislación y la aplicación real en el aula.
- La autorreflexión, llevada a cabo desde la investigación-acción, ha permitido una aproximación más real al proceso de mejora de la práctica educativa.

El método de investigación-acción, de forma análoga a otros métodos de investigación, proporciona tanto ventajas como inconvenientes durante las diferentes fases en que se aplica. En primer lugar, se van a citar las ventajas más importantes que en este estudio se han apreciado:

- Los resultados se prueban en la realidad, no son teorías que están alejadas de la cotidianeidad, sino resultados tangibles y relacionados con el contexto. En esta tesis se ha tratado un tema que se trabaja en el aula de forma habitual y que ha permitido obtener resultados que se pueden aplicar en el día a día. Asimismo, los resultados están relacionados con el contexto más próximo y conocido.
- Promueve la participación y colaboración de la mayor parte de la comunidad educativa, profesorado, alumnado, equipo directivo, AMPA (Asociación de madres y padres del alumnado) del centro y claustro de profesores. A través de esta participación comunitaria se ha promovido la utilización de los resultados para una mejora integral del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Produce una mirada y reflexión respecto la actividad docente. Se trata de una práctica reflexiva, tal y como se ha comentado en las distintas definiciones que se han dado de la investigación-acción.

- No es necesaria una formación excesivamente alta, con una formación media se puede llevar a cabo la investigación con posibilidades de éxito. No es un sistema muy complejo.

A continuación, se reflexiona sobre los inconvenientes encontrados en la aplicación de la investigación-acción en este estudio, además se enuncia la forma en la que se ha intentado evitar que los citados inconvenientes supusieran que la investigación no llegara a ofrecer resultados válidos. Son los siguientes:

- Hay un riesgo claro y latente de buscar que la investigación confirme la hipótesis o problema percibido y planteado con antelación. Esto se ha evitado dejando que el propio proceso fuera marcando los resultados, en línea con Kemmis y McTaggart (1988).
- Por la idiosincrasia de la investigación-acción, se puede tender a querer investigar varios temas a la vez. Este error, que en ocasiones es fruto de la poca experiencia, puede dar lugar a que los resultados no sean válidos desde el punto de vista científico, a causa de la contaminación producida por el error de enfoque. La forma de no caer en esta dificultad ha sido centrar la investigación en los beneficios que puede aportar en determinados aspectos, dejando otros muchos para otras investigaciones y que son enunciados en las conclusiones y posibilidades de prospección.
- Por el tipo de investigación, se puede caer en el error de intentar realizarla sin la organización, criterio científico y espíritu investigador necesario. Con el fin de evitar esta dificultad se han seguido de forma sistemática los criterios que científicamente dan validez al proceso.

El proceso de investigación-acción proporciona un conocimiento amplio no solo de la realidad que se analiza y se pretende cambiar, sino también de los participantes en la misma y de las relaciones existentes entre ellos. Se

pueden dar una serie de características que ofrezcan dudas sobre si se está realizando realmente este tipo de investigación. En este caso, se tiene la certeza de que este tipo de investigación:

- No es una reflexión simple que realizan los docentes acerca de su trabajo, para que se pueda considerar investigación-acción tiene que ser realizada de forma sistemática y rigurosa, y esta ha sido, como ya se ha comentado, una de las premisas fundamentales y necesarias en esta que nos ocupa.
- No solo se utiliza para resolver problemas educativos, implica un conocimiento del mundo a través de los cambios realizados, tras el análisis de los problemas y las posibilidades de resolución de los mismos. En este estudio se llegan a conclusiones que tienen que ver con las realidades sociales -no solo educativas- que se conocen tras la realización del mismo.
- No se realiza para conocer el trabajo de otros docentes. La investigación-acción se lleva a cabo por parte de docentes que se centran en su propio trabajo, en nuestro caso, a través de la observación, el análisis y la elaboración de propuestas de mejora, se ha buscado cambiar el modo en que se imparte la docencia.
- No se trata de aplicar el método científico a la enseñanza. La investigación-acción no se limita simplemente a someter a prueba determinadas hipótesis para llegar a conclusiones. En la investigación se han seguido los criterios nombrados anteriormente (Kemmis, 1988; Elliot, 1990), para realizar acciones organizadas, cíclicas y validadas que dan lugar a la investigación-acción real.

Uno de los beneficios de la aplicación de este método de investigación es que, a través de la práctica, se generan nuevos conocimientos para el investigador, así como para los grupos que están presentes en el proceso. Estos conocimientos han permitido que el proceso de enseñanza-aprendizaje

mejore de forma sustancial y que las necesidades educativas, al igual que las opciones de cambio, hayan sido tratadas de forma real y significativa.

La principal importancia de la aplicación de la investigación-acción reside en que los resultados se han probado en la realidad, con ello se ha conseguido que las experiencias obtenidas en cada ciclo hayan servido para mejorar el siguiente proceso y así sucesivamente, obteniendo una mejora educativa progresiva y constante.

5.6. El proyecto actual

En el proceso de investigación-acción que se ha llevado a cabo se sigue la programación de actividades relacionadas con el currículo, así como la voluntad de mejora de los programas y las políticas de programación educativa (Carr y Kemmis, 1988). En esta línea, las premisas que se estiman necesarias para que se pueda dar una investigación-acción significativa, que han sido puestas en práctica en nuestro proceso son las siguientes:

- La investigación se plantea como una práctica social, es considerada como una forma de acción estratégica susceptible de mejora.
- El proyecto avanza en una espiral de ciclos de planteamiento: acción, observación y reflexión. Estos ciclos son puestos en práctica de forma crítica e interrelacionada.
- Durante el proceso se implica a la totalidad de los responsables de la práctica, en todos y cada uno de los momentos de la actividad, asimismo amplía la participación en el mismo a otros afectados por la citada práctica.

La presente investigación busca que el profesorado y el alumnado participante construya su conocimiento en torno a tres intereses: técnico, práctico y emancipativo. Es gracias a este último interés que se da la llamada ciencia social (Habermas, 1989), que posibilita que podamos conocer las

dificultades, y por tanto eliminarlas. Si estas persisten, los conocimientos pueden resultar frustrados o distorsionados.

Los rasgos propios del presente proceso de investigación-acción están directamente relacionados con la posibilidad de que, a partir de un trabajo colaborativo entre los diferentes actores del proceso, se puedan aplicar categorías científicas al mismo. A través de estas categorías, se produce una mejora en el propio proceso de enseñanza aprendizaje. Las características de esta investigación son las siguientes:

- El propósito de la intervención es descriptivo y exploratorio, se busca profundizar en el tema sin posturas previas ni definiciones realizadas con antelación.
- Los propósitos teóricos de cambio no son validados hasta que el diagnóstico no está concluido.
- La realidad está explicada teniendo en cuenta su contexto, no se trata de una teoría, sino de una comprensión de la realidad.
- Los resultados que se obtienen se analizan desde el punto de vista de la comprensión, no desde la explicación.
- En la investigación-acción se valora de forma particular la subjetividad, expresada en la intención de captar la interpretación de los agentes participantes, y no como rechazo a la objetividad.
- La reflexión sobre sí mismos, sobre los demás y sobre la situación, es una premisa fundamental en nuestra investigación. El diálogo entre las diferentes partes no tiene condiciones previas ni restricciones.

En el desarrollo de la investigación se han realizado diversas tareas, todas ellas dentro de un proceso continuado y cíclico, que permiten que el

mismo pueda reiniciarse en cualquier momento, buscando la mejora educativa y social. Las tareas han sido las siguientes:

1. **Problematización:** Se trata de la primera parte del proceso. En ella se han visto las situaciones prácticas que se dan en la realidad y que entran en contradicción con aquellas situaciones que se prevén en la teoría. Asimismo, hay una serie de dificultades, sobre todo organizativas e institucionales, que son complicadas de modificar a corto plazo y que agravan el problema.
2. **Diagnóstico:** Tras la identificación del problema, y tras la recopilación de datos que nos permiten evidenciar el mismo, se procede a enunciar de forma correcta el citado problema. Con el diagnóstico certero del problema, se plantean las líneas de acción más idóneas para resolverlo. En nuestro caso contamos con una visión desde fuera de la investigación que nos permite triangular las fuentes y, por tanto, actuar a partir de evidencias significativas.
3. **Propuesta de cambio:** Una vez definido el problema y con un diagnóstico acertado del mismo, se barajan diferentes alternativas de actuación. Al mismo tiempo, se definen los instrumentos de evaluación que se van a utilizar, de esta forma, al anticipar los indicadores y las metas que nos proponemos, realizamos una propuesta coherente y real.
4. **Aplicación de la propuesta de cambio:** Se trata de la parte del proceso más importante, se realiza tras las fases previas y supone una mejora de nuestra práctica docente, para ello se somete constantemente a un proceso de análisis a través de la reflexión.
5. **Evaluación de la actuación:** A partir de las evidencias obtenidas, y a través de los instrumentos diseñados, se realiza un proceso de evaluación que deriva en el inicio de un nuevo ciclo para mejorar la práctica docente. Cada uno de estos ciclos tiene un proceso de evaluación a la finalización del mismo.

5.7. Instrumentos de recogida de datos

Tal y como ya se ha indicado en apartados anteriores, es básico en el proceso de investigación-acción la forma en la que se realiza la recogida de datos. En los siguientes puntos se explica la importancia de la misma, se detallan las herramientas utilizadas para esta recogida, teniendo en cuenta las empleadas en la presente investigación. Evidentemente, hay numerosas formas de recoger, analizar y validar los datos, pero tan solo se presta atención a aquellas que de forma efectiva se han utilizado en la presente tesis.

La fase de recogida de datos es condición necesaria para conseguir un trabajo de investigación de calidad. Las premisas que se fijan como importantes e irrenunciables en la misma son: la honestidad, la adecuación de las herramientas usadas, y los procedimientos utilizados durante las fases del estudio. Siguiendo las citadas premisas, se pretende llegar a las conclusiones de la investigación a partir de las evidencias, todo ello para lograr la argumentación necesaria en todo proyecto de investigación.

En el caso de la investigación cuantitativa, la selección de cada unidad de análisis debe determinarse con mucha precisión, por el contrario, en la investigación cualitativa esta selección es bastante menos importante en cuanto a precisión, ello se debe a que la misma es una cuestión de enfoque, afectando a la información obtenida la adecuación del mismo (Dávila, 1999). Lo que se busca es conseguir una muestra que comprenda la totalidad del espacio simbólico y del espacio discursivo sobre el tema a investigar.

En el proceso de recolección de información se otorga un papel muy importante a los informantes o participantes en la recogida de datos. Ellos son los que conocen su mundo perfectamente, pudiendo ser este muy distinto al que nosotros percibimos, por lo que nuestra tarea de reconstruir ese mundo del informante de la mejor manera posible, se realiza a partir de los datos recogidos. En esta investigación se han obtenido muchos datos gracias a la percepción que los distintos informantes han aportado. Estos han sido alumnos de las distintas etapas, profesores de secundaria, maestros de primaria y

representantes de instituciones. Se ha buscado conocer la realidad que estos perciben, evitando la mera recolección de datos.

Knapp (1986) puntualiza, de una forma muy adecuada, las actitudes con que debe proceder el investigador cualitativo. En esta tesis, en consonancia con las del citado autor, se han intentado seguir las siguientes:

- Un enfoque inicial exploratorio y de apertura mental ante el problema a investigar.
- Una participación intensa del investigador en el medio social a estudiar.
- Uso de técnicas múltiples e intensivas de investigación con énfasis en la observación participativa y en la entrevista con informadores clave.
- Un esfuerzo explícito para comprender los eventos con el significado que tienen para quienes están en ese medio social.
- Un marco interpretativo que destaca el papel importante del conjunto de variables en su contexto natural para la determinación de la conducta, y que pone énfasis en la interrelación global y ecológica de la conducta, así como de los eventos dentro de un sistema funcional.
- Resultados escritos en los que se interpretan los eventos de acuerdo con los criterios señalados y se describe la situación con riqueza de detalles y tan vívidamente que el lector pueda tener una vivencia profunda de lo que es esa realidad.

Por el tipo de investigación llevada a cabo, de carácter cualitativo, en el proceso de análisis la manera por la que nos hemos acercado, desde el rol de investigador, al objeto de investigación ha permitido conservar el lenguaje original de los sujetos, conocer de primera mano su definición de la situación, la

forma en la que ven su propia historia, y la realidad de sus condicionamientos estructurales (Gallart, 1993).

En los siguientes puntos se van a detallar los instrumentos de recogida de datos que se han utilizado, prestando especial importancia a la forma en que se han recogido los mismos para que tengan la validez necesaria en el proceso.

5.7.1. Observación y cuadernos de campo

En este punto se aborda la observación realizada por el investigador, relacionándola con la utilización de cuadernos de campo. En el caso de este estudio, se ha utilizado en gran medida la primera, y se ha hecho uso de las anotaciones precisamente para recoger lo apreciado en ella, en los cuadernos. De forma habitual, se separan las dos formas de obtención de datos, pero en este caso se prefiere unir las por la estrecha relación que hay entre ellas.

Desde el inicio se ha intentado observar, tanto de forma participante como externa, y anotar todo aquello que se estimaba que sería útil en el proceso. En la parte destinada a detallar las acciones llevadas a cabo, se especifican las situaciones en las que se ha utilizado esta técnica.

La observación, como fuente primaria de recogida de datos, posee una serie de premisas relacionadas con el escenario en el que se realiza, así como con la forma en la que se observa. En esta investigación se han seguido las directrices enunciadas por Silverman (1993) respecto a las partes del procedimiento:

- Realizar un croquis del escenario que se observa y conocer las actividades que se permiten en el mismo y aquellas que no.
- Prestar una especial atención a la forma en la que se usa el espacio y a las actividades que hace la gente en el mismo. Es importante reconocer las formas de comunicarse entre

ellos, así como las situaciones en las que se evita la comunicación produciendo distancia entre ellos.

- Tomar consciencia de la escenificación que llevan a cabo los protagonistas de la observación y la forma en que colaboran unos con otros.
- Encontrar las diferentes formas de comportarse, de realizar actividades, dependiendo de si las personas se encuentran a solas o en grupo.

El cuaderno de campo es una herramienta fundamental para la recogida de datos en el entorno de la investigación cualitativa, algunos autores (Poupart et al., 1997) recomiendan seguir algún manual para una buena elaboración del cuaderno, destaca el clásico sobre etnografía de Hammersley y Atkinson (1994) como guía efectiva a seguir en la fase de recogida de datos.

En la fase de intentar dar respuestas a las preguntas de cuándo, cómo y qué registrar en el cuaderno de campo, se ha realizado un trabajo previo de toma de decisiones sobre el método y técnicas a utilizar en el estudio. Al utilizar la observación, hubo que decidir el tipo de participación del observador.

El hecho de que haya muchas formas de participar propicia que cada una de ellas no produzca la misma obtención de datos, tal y como señalan Ruiz e Ispizúa (1989), que afirman que no es lo mismo observar desde dentro, observando desde fuera o adoptando un rol simuladamente participante. En este caso, se utiliza la observación participante por el grado de implicación y presencia del investigador en el proyecto.

Las notas de campo no han resultado tan solo una ayuda para el acopio y posterior recuperación de una información creciente que resulta imposible de memorizar. No solo han servido como una fuente de recogida de datos, sino que han ayudado a crearlos y analizarlos (Schatzman y Strauss, 1979). Estos autores distinguen tres tipos de notas de campo: las metodológicas, las

teóricas y las descriptivas. En esta investigación se ha hecho uso de los tres tipos, de la siguiente forma:

- Las notas metodológicas han sido una fuente de recopilación de la descripción del desarrollo de las diversas actividades de la investigación. A través de ellas se han obtenido datos respecto al desarrollo de la interacción social del investigador con el entorno estudiado. De manera práctica, han servido para recoger la mayor parte de las formas de proceder que se han dado durante el proceso de preparación y puesta en práctica de los conciertos didácticos. Gracias a ellas, se han recopilado datos variados que engloban visiones educativas, de relación entre los participantes y de los contextos sociales.
- Las notas teóricas han servido para dar una interpretación teórica de la situación que se ha estudiado. A través de ellas, se ha podido seguir y analizar la evolución del proyecto, fundamentándolo teóricamente, y pudiendo tomar decisiones respecto a las fases de desarrollo del mismo. Sin ser cuantitativamente tan numerosas como los otros tipos de notas, han tenido un alto grado de validez, aportando datos significativos a la investigación.
- Las notas descriptivas han tenido por objeto la parte esencial del estudio y en ellas se ha informado de forma detenida y minuciosa respecto a la situación observada. Son las notas más numerosas, ya que se han utilizado para recoger de forma detallada diferentes momentos en el proceso, tales como:
 - ✓ Reuniones con el alumnado participante en la investigación. En ellas se han organizado los conciertos, desde dos perspectivas diferentes, la de los intérpretes y la de los responsables didácticos de los mismos.
 - ✓ Ensayos de los grupos que ofrecen los conciertos didácticos, anotando todo aquello que resulta significativo y que no excluye datos como la actitud, el grado de implicación, el talante o la motivación del alumnado participante.

- ✓ Preparación de la parte didáctica de los conciertos, con el alumnado de Grado en Educación Primaria. En estas notas se han registrado tanto los datos más objetivos: organización por grupos, desarrollo del proceso, elaboración de materiales, avance en los ensayos, como los datos más subjetivos y que han aportado mucha información para el análisis posterior: implicación del alumnado, relación entre los diferentes grupos, motivación para realizar las actividades, conocimiento de la realidad del alumnado de primaria, entre otras.
- ✓ Reuniones con las instituciones participantes y que, al margen de ser grabadas en audio, se anotaban cuestiones relacionadas con aquello que no puede analizarse a partir de la voz: gestos, pausas, dudas, y otras que resultaron interesantes para el estudio.

De forma habitual, en un primer momento de la investigación, los observadores permanecen relativamente pasivos (Geer, 1964). En momentos posteriores, los observadores participantes inician un acercamiento progresivo, sin intervenir, pero aproximándose al objeto de estudio y en un periodo final, ya conocen de forma detallada el objeto de estudio y realizan una observación participante integrados en la misma.

En este estudio, por la condición de docente e investigador, así como responsable tanto de la organización como de la preparación de los conciertos, casi desde el primer momento se ha utilizado la observación participante. Sin duda, ello se debe a la acumulación de roles mencionada y la imposibilidad manifiesta de permanecer, en la mayor parte de los momentos del proceso, al margen.

5.7.2. Entrevistas

Una de las principales fuentes de información, entre aquellas que se utilizan para la recogida de datos para su posterior análisis y estudio, es la

realización de entrevistas a los diferentes agentes participantes en la investigación. En esta tesis es una fuente de información muy importante, por la calidad de los datos que aporta y por la cantidad de los mismos.

Kvale (1996) indica que el propósito de la entrevista de investigación cualitativa es obtener descripciones de todo aquello que los agentes participantes en la investigación han vivido. Lo que se pretende es conseguir interpretaciones fidedignas del significado que, para las personas implicadas, tienen los procesos estudiados. En esa línea, se han organizado y realizado entrevistas con diferentes participantes, más o menos activos en el proceso. En la parte de desarrollo de la investigación están detalladas, pero se puede avanzar que se realizaron entrevistas a:

- Alumnos de todas las etapas participantes: primaria, secundaria y grado en educación.
- Maestros de los colegios de primaria asistentes.
- Profesores de secundaria que observaron el proceso desde fuera.
- Profesores de Grado en educación que observaron el proceso desde fuera.
- Responsables institucionales de las entidades organizadoras y colaboradoras en los conciertos didácticos.

Durante la investigación se han seguido diversos sistemas para la realización de las entrevistas, entre ellos destaca la entrevista en profundidad, Esta, sigue el modelo de diálogo entre iguales. Se trata de una charla en directo, cara a cara, entre el investigador y las personas implicadas en el proceso de investigación (Taylor y Bogdan, 1987). En estas reuniones se ha buscado comprender la perspectiva de los participantes en el proceso, con especial atención a que el clima creado les haya permitido expresar ideas y sentimientos con sus propias palabras.

Respecto a las personas a entrevistar, aunque resulta complicado determinar un número mínimo o máximo de entrevistados, ya que la finalidad de las entrevistas no es obtener un mero dato estadístico, sino que consiste en el estudio detallado y detenido de la información obtenida a través de estas, se ha optado por empezar por pocos participantes en el proceso e ir ampliando el número de personas, con el desarrollo del proyecto y atendiendo a las necesidades de la investigación (Patton, 1990). El hecho de haber realizado varias ediciones de los conciertos didácticos, ha permitido ir aumentando el número de personas entrevistadas, así como mejorar la calidad de las citadas entrevistas.

Respecto a la forma de llevar a cabo las entrevistas, se han tenido en cuenta algunas técnicas (Ruiz e Ispizua, 1989) que han ayudado a la obtención de datos, tanto desde el punto de vista cualitativo como cuantitativo. Las más destacadas han sido:

- Aplicar la repetición de las últimas frases, palabras o ideas pronunciadas por el interlocutor. Con ello se consigue dar continuidad al discurso y se ofrece seguridad a la persona entrevistada.
- Comentar brevemente aquello de lo que se ha hablado durante la sesión resulta beneficioso, tanto para el entrevistador como para el entrevistado. En el caso del entrevistado, le sirve para poder apreciar la forma en la que se han entendido sus palabras, al entrevistador le ayuda a recapitular si se van consiguiendo los objetivos marcados antes de la entrevista.
- La realización de breves pausas ayuda al buen desarrollo de la entrevista, ya que ayudan a que la conversación se mantenga activa y no caiga en el tedio, al margen de que es un buen momento para recapitular sobre lo que se va hablando.

Respecto al tipo de preguntas que se ha realizado en las entrevistas, se ha seguido la premisa de que es recomendable seguir tres niveles de

cuestiones (Spradley, 1979, citado en Varguillas y Ribot, 2007). En un primer nivel están las descriptivas, en otro las estructurales y por último las de contraste. Teniendo en cuenta que cada tipo de preguntas ayuda a extraer datos diferentes, se han utilizado los citados niveles de la siguiente forma:

- En las descriptivas se ha podido conocer la forma en la que el entrevistado realiza sus actividades cotidianas, cómo registra y describe objetos, espacios, hechos, lugares y acciones, tanto de forma general, como específica.
- En las estructurales, se ha podido conocer la explicación que el entrevistado da a las situaciones que se investigan, con ello se ha obtenido información de si la experiencia del entrevistado ha sido positiva y en qué medida.
- Por último, las preguntas de contraste, han sido de utilidad para conocer la forma en la que el entrevistado ha interiorizado las cuestiones investigadas.

Ha resultado primordial durante las entrevistas hacer anotaciones continuas en la libreta de campo, hay que tener en cuenta que la comunicación, tanto verbal como no verbal, es clave, por lo que, si los detalles que tienen que ver con esta comunicación son anotados en el momento, se obtiene un beneficio de información que va a ayudar en el proceso de la investigación (Grinnell, 1997 citado en: Hernández et al., 2003). En el punto dedicado a las anotaciones se ha indicado el tipo de estas que se realizaba, entre los que se incluía el relativo a las entrevistas.

Otros aspectos que se han tenido en cuenta, respecto a la persona entrevistada, y que han sido anotados para obtener datos que han resultado ser importantes en el período de análisis, son la forma de expresarse, de moverse y gesticular, las frases, las repeticiones, las omisiones o los titubeos. A pesar de parecer datos banales, en nuestro caso, han ayudado a entender la postura que tiene el entrevistado respecto al tema investigado.

5.7.3. Evidencias documentales

Una de las fuentes de obtención de datos que resulta más clara y objetiva es la de recogida de evidencias documentales. En esta categoría se incluyen todos aquellos datos que se encuentran recogidos en escritos, grabaciones de cualquier tipo y, en general, todo aquello que se pueda aportar de forma documental. Ya se han nombrado los dos principales tipos utilizados: las grabaciones y los documentos. En adelante se especifica la importancia y el uso que se ha dado a cada una.

Entre las diferentes formas de recogida de evidencias documentales, en esta investigación ha tenido mucha importancia la grabación audiovisual de las diferentes partes de la misma. Se ha procedido a registrar los ensayos, reuniones, conciertos, entrevistas, valoraciones y otras partes significativas del proceso. En el presente apartado se presta, por tanto, una especial atención al análisis de las grabaciones como principal fuente de evidencia documental. En apartados posteriores se detallan los procesos seguidos en la obtención de las evidencias audiovisuales.

Una de las dificultades encontradas ha sido que la cultura audiovisual, que está muy presente en la sociedad actual, no tiene un plan de formación, especialmente para el profesorado, para que este adquiriera la competencia en la misma. En nuestro caso, no somos ajenos a esta deficiencia del sistema, pero se ha tratado de minimizarla gracias a la asistencia a seminarios especializados, si bien no eran propios de la formación del profesorado. El docente, a través de esta competencia, debería ser capaz de leer, construir y comprender signos, símbolos y mensajes visuales a partir del reconocimiento de su estructura formal, y esta precisamente ha sido una de las máximas en esta tesis.

En el campo de la investigación social, también se da la falta de formación ya comentada en el caso del profesorado. Para una buena utilización de los registros audiovisuales es necesario tener una capacidad, aprendida y puesta en práctica, de la misma. Por tanto, la preparación previa, poco habitual,

es una de las premisas necesarias, aunque no suficiente, para poder usar de forma coherente los medios audiovisuales.

En el proceso de investigación, el vídeo ha tenido un uso no solo como herramienta y activo, sino que ha sido tratado como un actor más del proceso. De forma tradicional, su uso no pasa de ser el de instrumento de registro o apoyo visual, pero a través de la nueva concepción, ha permitido a las personas reflejar sus fortalezas, debilidades y preocupaciones, asimismo ha ayudado a promover el diálogo crítico y el conocimiento acerca de asuntos personales y comunitarios, concretados a través de grupos de discusión en torno a las imágenes.

El hecho de grabar muchas de las partes del proceso: ensayos, reuniones, entrevistas, actuaciones, recibimiento al llegar al auditorio, salida del alumnado, relación entre alumnado de diferentes etapas, entre otras, ha propiciado que se obtenga una información que va mucho más allá de la que suele obtenerse en actividades musicales, que suele subscribirse a grabar los conciertos de forma aséptica, cosa que no proporciona los datos que en nuestro caso se buscaban.

Con la utilización del vídeo en la investigación se han conseguido algunos beneficios, tales como:

- Al margen de observar y comprender actividades, así como de obtener información acerca de comportamientos y hechos que desde otra perspectiva sería muy difícil obtener, ha ayudado a captar los factores ambientales, de estados de ánimo y de expresión, que han resultado importantes en el desarrollo de la investigación.
- Ha permitido tomar evidencias de distintos grupos o comunidades, de sus procedimientos habituales de acción, sin para ello tener que intervenir en la cotidianeidad del grupo.
- Ha posibilitado conseguir evidencias demostradas de diferentes situaciones en observación. Estas no pueden ser puestas en duda ya

que la imagen y el sonido no son fuentes subjetivas, siempre y cuando no sean manipuladas, cosa que no se ha hecho en la presente investigación.

En la investigación referida a los conciertos didácticos en secundaria, la utilización del vídeo ha permitido:

- Registrar no solo las actuaciones musicales, presentación y partes didácticas, sino que se ha prestado especial atención a las reacciones del alumnado asistente, del alumnado participante, al igual que del profesorado que acompañaba al alumnado de primaria.
- Registrar las diferentes etapas en el estado de ánimo de participantes en los conciertos; tanto del público asistente como del alumnado participante. Para ello se han grabado las llegadas, encuentros, salidas, situaciones no vistas en el escenario, ensayos, entre otras.
- En la preparación de los conciertos se han registrado momentos entre el alumnado, tanto el de secundaria en la parte interpretativa como el de grado en la parte didáctica, en la que el profesor no intervenía, en muchas ocasiones ni siquiera estaba presente, confiando el registro a los agentes participantes con el fin de evitar “contaminar” el ambiente, consiguiendo conocer la realidad de la preparación de los conciertos.
- Registrar para poder analizar momentos que se pueden calificar de únicos y que no han sido manipulados de ninguna forma, entre otros algunos cargados de emotividad y sinceridad, tanto en el desarrollo de los conciertos como en la preparación de los mismos. Gracias a ellos, se han podido extraer algunas de las conclusiones que más adelante se formulan.

La imagen visual está superando en importancia, en muchos casos, a las evidencias escritas en los procesos de investigación (García y Spira, 2008). Se puede afirmar que “hoy día, la cantidad de cosas que sabemos porque las

hemos leído en alguna parte es mucho menor que hace treinta años. En la actualidad las hemos podido simplemente ‘ver’ en la televisión, en el cine, en un periódico o en uno de los numerosos soportes impresos que existen” (Quiroz, 2003, pp. 12-13).

En esta tesis, sin embargo, no se desestiman algunas evidencias escritas. Son destacables algunas que sirven para extraer conclusiones que se reflejan en el punto correspondiente, entre ellas:

- Evidencias informativas. Reflejadas en medios de comunicación escrito y televisivo. Las mismas han servido para validar algunos de los objetivos de los conciertos didácticos.
- Evidencias institucionales. Entre las que destacan las siguientes:
 - ✓ Premios otorgados por instituciones tales como el Ministerio de Educación y Cultura.
 - ✓ Escritos de las instituciones participantes poniendo en valor los conciertos didácticos, provenientes de los centros docentes participantes, ayuntamiento, universidad e IES.

5.7.4. Validez y triangulación

Una vez recogidos los datos, a través de los diferentes medios indicados, se hace necesario realizar un análisis de los mismos para extraer resultados y conclusiones. En este punto se especifican las características del análisis que se ha realizado, se enumeran las características que dan validez al proceso y, finalmente, se determinan las circunstancias que permiten triangular el mismo.

El análisis de los datos obtenidos es un proceso de reflexión en el que se va más allá de los mismos. Los datos por sí mismos no tienen ningún valor. Se pretende llegar a la esencia del fenómeno de estudio, es decir, a su entendimiento y comprensión. En este sentido, durante el proceso seguido en

la investigación, se han recogido una gran cantidad de datos, evidentemente no todos son igual de válidos, incluso algunos son susceptibles de ser desechados y, esa precisamente, ha sido una de las principales tareas realizadas: filtrar, elegir y desechar datos.

A través del análisis efectuado se ha podido superar la mera descripción narrativa de los hechos recogidos en el proceso de recolección de los mismos, en consonancia con Coffey y Atkinson (2005). Si el mismo no se realiza de forma detallada, organizada y válida, solo quedan los datos, y estos no ofrecen ningún beneficio pedagógico ni científico. Por tanto, otra de las tareas que se han llevado a cabo ha sido la de organizar los datos, validarlos y desentrañar aquello que aportan, que está por encima de lo que en ocasiones se ve a simple vista. La mirada crítica y analítica ha sido esencial en esta parte del proceso.

En el inicio del proceso de análisis, se han tenido en cuenta algunas premisas y recomendaciones. En primer lugar, se han revisado todos los materiales, realizando un proceso de etiquetado, organización y clasificación a partir de criterios lógicos, haciendo una evaluación de la importancia de los mismos. Tal y como detallan Hernández et al. (2006) sin la realización de este proceso, laborioso y complejo, no se puede llegar a la esencia de la investigación.

Para obtener unos resultados óptimos en el proceso de organización de los materiales, se ha procedido a la codificación de los mismos, utilizando categorías y subcategorías. Cada una de estas se ha vinculado al resto durante el avance de la investigación, en la línea de Ratcliff y Mckoon (1978). Por tanto, la categorización de los materiales, así como la relación que existe entre ellos, ha sido otra de las tareas realizadas en esta parte de la tesis.

Para Taylor y Bogdan (1987), lo ideal en el proceso es trabajar a tres niveles diferentes: descubrimiento, codificación y relativización. Se trata de un orden lógico en el que el investigador va superando fases hasta llegar al último nivel, en el que se encuentran las conclusiones. En nuestro caso, tal y como se

ha comentado, en cada fase se ha prestado especial atención a la utilización de los datos que realmente aportaban información relevante, al igual que a la organización de los mismos, y a dejar apartados aquellos que no aportaban nada interesante en el objeto investigado.

Campbell y Stanley (1966) son los primeros que introducen la técnica de validación concurrente de datos diferentes pero complementarios. Afirman que los enfoques multimetodológicos permiten que los datos obtenidos de un mismo concepto, a partir de distintos métodos (validación convergente), tienen una mejor valoración que los datos obtenidos con un solo método (validación discriminante). Sin embargo, no utilizan todavía el término de triangulación.

Webb, Campbell, Schwartz y Sechrest (1966) introducen el uso del término triangulación en la investigación cualitativa. Estos autores señalan que los investigadores sociales han tomado prestado este término para describir cómo la utilización de distintos enfoques en una investigación permite al observador centrarse en las respuestas o en la información buscada.

El uso de la triangulación para validar los métodos de investigación cualitativa tiene una larga tradición. Se trata de una validación convergente de los resultados obtenidos a través del trabajo de campo. Este es el caso de la presente tesis, con el uso de diversos, y muy diferentes, métodos de análisis de los datos obtenidos en el trabajo práctico y en la recolección de datos.

El fundamento esencial de las técnicas de triangulación que se ha seguido, se basa en la idea de que, cuando una hipótesis sobrevive a la confrontación de distintas metodologías, tiene un grado de validez mayor que si proviene de una sola de ellas (Smith, 1975). Siguiendo esta máxima, se ha evitado obtener conclusiones a partir de una única evidencia, se ha buscado que fuera a través de más de una metodología la forma de llegar a extraer conclusiones válidas. Hay que tener en cuenta que se han utilizado datos obtenidos de entrevistas, cuadernos de campo, evidencias documentales, entre otras, lo que produce una mirada amplia ante los datos obtenidos.

La mayor parte de los científicos sociales afirman que la utilización de un único método o enfoque de investigación puede dar lugar a sesgos metodológicos (Blaikie, 1991). La triangulación que se ha utilizado es una estrategia de investigación que minimiza los problemas de sesgo y aumenta la validez de los resultados. Estos sesgos pueden estar relacionados con los datos, cosa que se ha evitado con el gran número de fuentes utilizadas, o con los investigadores, cosa que se ha evitado con la triangulación realizada con diferentes docentes, con experiencia en investigación educativa (Oppermann, 2000).

En síntesis, la triangulación de fuentes de datos ha posibilitado obtener resultados científicamente probados, además ha ayudado a reducir el riesgo de que haya sesgo en los resultados y ha provocado que se produjese el descubrimiento de distintas hipótesis alternativas.

5.7.5. Código ético

La ética, tanto en el proceso de investigación que nos ocupa, como en su forma más genérica, nos concierne a todos. Hay que tener en cuenta que, desde el momento en que se han de tomar decisiones, existen situaciones en las que la ética está presente. La ética no está reservada a nadie, tenga la condición que tenga, ni la capacidad intelectual o nivel académico. Esta ética abarca la totalidad de las normas y prácticas morales que hay y ha habido en el mundo, desde la prehistoria hasta la actualidad.

Gage (1989) afirma que las interpretaciones que determinadas personas hacen del mundo, provocan unos efectos sobre sus actos, siendo diferentes a las respuestas que otras personas puedan dar ante similares situaciones. A partir de esta afirmación, se puede inferir que, en la investigación que se suele realizar sobre un determinado problema, la interpretación que el investigador haga del mismo está relacionada y mediatizada por el contexto, influenciando al resultado los valores que posee el investigador.

En el caso de la presente investigación, el contexto, especificado en el desarrollo del proceso, ha tenido una importancia muy destacada. Ello viene dado por el tipo de alumnado que ha participado en los conciertos didácticos, tanto el de secundaria en la parte interpretativa, como el de primaria en la parte de público al que se destinan los conciertos.

La investigación-acción posee unos principios éticos que le son propios (Lincoln, 1995) entre los que destacan la paridad y la reciprocidad entre todos los participantes en la citada investigación. Asimismo, la preservación de la privacidad y la cautela en la formulación de juicios, son elementos necesarios para que se dé una relación ética entre los participantes en la investigación.

Prestando atención a la intención de la investigación, existen posibilidades de que se den dos tipos de falta de ética, son los siguientes:

- Daños intrínsecos, tiene lugar a causa del desarrollo del propio proceso. Entre los más comunes se pueden citar causar decepción o cansancio en el citado proceso.
- Daños extrínsecos, entendidos como aquellos que se originan por la utilización incorrecta que personas ajenas a la investigación pueden hacer de los resultados. El investigador no contrae ningún tipo de responsabilidad moral en este caso, aunque sí que repercute de forma negativa en su imagen y en su perfil de investigador.

En este estudio se ha cuidado el proceso para evitar los efectos negativos anteriormente mencionados, para ello se ha prestado especial atención a que la investigación no causara ningún daño a las personas participantes; se ha evitado que el desarrollo del proyecto no cansara al alumnado, profesorado e instituciones participantes. Se han realizado varios conciertos didácticos, de los que se han llevado a cabo estudios, pero con la premisa de que no fuera un esfuerzo añadido al alumnado y otros agentes participantes.

Respecto a los daños extrínsecos, difíciles de controlar por el docente investigador, se intenta que en el futuro no afecte a personas participantes y colaboradoras en la investigación. Ello se garantiza con la política de la tesis en relación al respeto al anonimato y, de forma especial, con los derechos que la misma garantiza en cuanto a plagios y copias.

Los códigos éticos en investigación educativa datan de la primera mitad del siglo XX. El primero que hace referencia, aunque no de forma directa a la investigación educativa, fue el de la APA, *American Psychological Association*, en el año 1940.

De forma más reciente, el código de la AERA (American Educational Research Association) en 1992, manifiesta la necesidad de que se mantenga el respeto a los derechos y la dignidad de los participantes en la investigación. Asimismo, expone que es obligatorio para seguir un comportamiento ético, solicitar conformidad a todos los agentes participantes en la investigación. Por último, defiende la necesidad de guardar la privacidad de los participantes en el proceso, al menos en la medida que sea posible.

En el caso de esta tesis, se han seguido una serie de pautas para garantizar la ética en la misma, siguiendo las premisas indicadas en este mismo apartado. Las decisiones que se han llevado a cabo en este aspecto son:

- Informar del propósito de la investigación a todos los participantes.
- Posibilidad de abandonar la investigación, en cualquier momento, por parte de los participantes.
- Consentimiento escrito de los padres, madres o representantes legales de los menores, para tomarles opinión, grabar y reproducir, con fines didácticos e de investigación, las imágenes.

- Mantener la intimidad de las personas participantes en la investigación.
- Se ha seguido la ley de protección de datos 3/2018 de 5 de diciembre (BOE, 06/12/2018).
- La investigación solo tiene fines educativos, divulgativos y sociales, además se facilitará a las personas que expresen su deseo de investigar en el mismo aspecto.
- No se ha copiado, difamado o se han apropiado ideas de otras investigaciones.

5.8. Cronograma

En la página siguiente se adjunta la Tabla nº 1 que corresponde al cronograma con las tareas que se han llevado a cabo y los periodos aproximados en los que se ha hecho. Es destacable, por el tipo de investigación elegida, la forma cíclica que se aprecia. Hay actividades que en cada una de las ediciones de los conciertos didácticos se repiten. En cambio, hay otras, básicamente las relacionadas con procesos elaborativos, que se dan de forma lineal.

Tabla nº 1. Cronograma de la investigación

TAREAS	AÑOS	2015	2016	2017	2018	2019
Formación grupos música		■	■			
Realización ensayos		■	■	■	■	■
Organización concierto		■	■	■	■	■
Reuniones previas		■	■	■	■	■
Búsqueda referentes teóricos		■	■			
Elaboración objetivos		■	■			
Celebración concierto		■	■	■	■	■
Elaboración cuestionario		■	■	■		
Validación cuestionario		■	■	■		
Recogida de datos valorativos		■	■	■	■	■
Periodo de evaluación del concierto		■	■	■	■	■
Reelaboración concierto		■	■	■	■	■
Organización materiales			■	■	■	■
Elaboración marco teórico		■	■	■		
Elaboración fundamentación metodológica			■	■	■	
Estudio y organización de datos				■	■	■
Revisión referentes teóricos					■	■
Validación de datos					■	■
Interpretación de resultados					■	■
Elaboración conclusiones						■

Capítulo IV. INVESTIGACIÓN

6. Proceso de investigación

En este capítulo se recoge el desarrollo del proceso que se ha llevado a cabo durante la investigación. Se divide en varios apartados a través de los cuales se detalla la forma de en la que se ha realizado este estudio.

El primer punto se destina a explicitar las personas y grupos que participan en los conciertos, especificando las que lo hacen desde el punto de vista interpretativo, didáctico o de público asistente a los mismos. En un segundo punto, se describe el desarrollo de los cinco conciertos que se llevan a cabo dentro de la parte práctica de la investigación. Por último, en un tercer apartado, se especifica la forma en la que se han recogido los datos para poder analizar y validar este estudio.

6.1. La parte interpretativa

En los conciertos didácticos, la parte interpretativa corresponde al alumnado de Educación Secundaria del IES “La Senda” de Quart de Poblet (Valencia). Como se ha comentado anteriormente, este es el centro en el que se realiza la parte más importante de la investigación, ya que en la misma también participan, como se explica posteriormente, otros centros educativos.

Los conciertos didácticos son interpretados por el alumnado del IES y con ellos se organizan tres grupos musicales. La preparación se lleva a cabo en horario escolar, aunque al tratarse de una actividad voluntaria, se realizan en el tiempo destinado al patio. Esta circunstancia propicia varias situaciones que hay que señalar:

- La actividad es voluntaria y, por tanto, ningún alumno tiene la obligación de asistir. Esto implica que el alumnado que participa en los grupos de música tiene un alto grado de motivación.
 - El hecho de que la actividad no esté inscrita en ningún curso produce que se reúna alumnado de

diferentes niveles para interpretar música en grupo. Así se consigue:

- El alumnado de cursos superiores ayuda a los compañeros que, por edad, nivel o preparación, tienen menos conocimientos y destrezas musicales.
- Se produce una relación poco habitual entre alumnos de distintos cursos y grupos, en la que la empatía es fundamental.
- Se realizan los ensayos siguiendo las premisas del aprendizaje cooperativo para conseguir preparar y realizar los conciertos didácticos.
- El alumnado percibe la actividad musical como algo agradable, no impuesta, además el talante democrático que se fomenta les permite tomar decisiones y sentirse parte importante del proyecto.

En la fase de organización de grupos, tal y como se ha adelantado, se sigue una metodología basada en el trabajo cooperativo. La forma en la que se realiza la organización grupal es la siguiente:

1. Se presenta la actividad interpretativa a los alumnos. Se abre un debate respecto al repertorio, los ensayos y las fechas de los conciertos didácticos. Se fomentan y atienden las propuestas del alumnado.
2. Se divide cada uno de los conjuntos musicales en pequeños grupos. En cada uno de estos hay un alumno que, por sus condiciones y conocimientos, puede ayudar al resto. Se reúne cada grupo para asignar

los roles y poner unas normas internas de funcionamiento. Estas son consensuadas y aceptadas por todos los miembros.

3. Se inician los ensayos en grupo pequeño. Se pretende que cada uno de ellos tenga una responsabilidad y unos objetivos que tienen que ser alcanzables. El profesor coordina que se cubran las necesidades musicales colectivas a través de la actividad de todos los grupos.

4. Tras los ensayos grupo cooperativo, se pasa a una fase en la que se unen diversos de estos grupos. Se sigue el criterio de que el nivel que han alcanzado durante los ensayos cooperativos es determinante para la asunción de un papel interpretativo determinado.

5. De forma progresiva se van sumando grupos cooperativos, hasta que se llega al conjunto musical en el que ya está presente la totalidad del alumnado que lo forma.

6. Cada grupo tiene ensayos propios, toma decisiones compartidas y ejerce responsabilidades pactadas y consensuadas. Se realiza una evaluación de la actividad, prestando especial atención al funcionamiento interno del grupo.

En los siguientes epígrafes se detalla la forma de preparar los conciertos con cada uno de los grupos musicales del IES. Tal y como se ha señalado, el trabajo se basa en el aprendizaje cooperativo y, en este caso, supera las barreras de aula, edad y curso, realizando un trabajo integral a nivel de centro.

El número de alumnos que participan en los grupos musicales no es fijo, sufre variaciones de unos cursos a otros, pero en los conciertos didácticos, que son objeto de este estudio, participa una media de 120 alumnos. El IES cuenta con alrededor de 350 alumnos matriculados. Los grupos que se forman para ofrecer conciertos son los siguientes:

- Grupo de instrumental Orff
- Coro de voces mixtas

- Grupo de alumnos músicos

6.1.1. Grupo de instrumental Orff

Este es el grupo más numeroso de los que hay en el IES, en ocasiones está formado por 90 alumnos. La interpretación se lleva a cabo con instrumentos de los que habitualmente se utilizan en el aula con fines didácticos:

- Flautas de diferentes tipos; sopranino, contralto y tenor.
- Instrumentos de láminas; xilófonos y metalófonos.
- Batería.
- Instrumentos de pequeña percusión.

En este grupo participa alumnado que estudia música fuera del IES y alumnos que tan solo tienen las nociones musicales aprendidas en el aula a través de la materia de música. La preparación individual se realiza en el transcurso de las clases, siguiendo la programación didáctica de la asignatura de música. El repertorio que se interpreta es preparado por el profesor siguiendo las siguientes premisas:

- Se busca que sea atractivo para el alumnado. Para ello se realizan arreglos de piezas que les atraen, bien por estar de moda o porque cubren sus gustos musicales.
- Se realizan reuniones periódicas para programar, organizar y revisar el repertorio, de forma que la opinión del alumnado es tenida en cuenta y tomada en consideración.
- Se realizan arreglos de piezas de todas las épocas, se pretende abarcar un rango de estilos y épocas que permita al alumnado conocer diferentes formas de hacer música.

El concierto didáctico en Educación Secundaria a través del aprendizaje cooperativo

- Se utiliza, en determinadas piezas, la composición cooperativa. Para ello se trabaja con un grupo de alumnos a los que el profesor, en sesiones especiales, prepara para realizar arreglos básicos a partir de canciones conocidas.

En la figura nº 1 se puede ver el grupo de instrumentos Orff en uno de los conciertos didácticos.



Figura 1. Grupo de instrumentos Orff

En el apartado dedicado al desarrollo de cada concierto didáctico se detallan las piezas que se interpretan. Estas cambian entre las diferentes ediciones que se celebran. En el transcurso de los años en los que se celebra la actividad, se han realizado numerosos arreglos instrumentales. Se ha pretendido que el repertorio se renueve constantemente para evitar el tedio o el aburrimiento por parte de los alumnos y del público.

6.1.2. Coro de voces mixtas

En el IES “La Senda” hay organizado un coro de voces mixtas. El alumnado que participa en este grupo es muy heterogéneo. Por una parte, hay un reducido grupo de alumnos que tiene experiencia coral ya que participa en

diversas agrupaciones ajenas al IES y, por otra, hay alumnos de todos los niveles escolares que no tiene ninguna preparación coral más que la que adquiere en el centro educativo.

El repertorio que se prepara y ofrece con el coro en los conciertos didácticos es muy variado. Una de las premisas principales es cantar piezas en diferentes idiomas. De esta forma, se trabaja transversalmente la competencia en comunicación oral. Los idiomas utilizados son castellano, valenciano, inglés y francés. En algunas ocasiones también se aprenden canciones étnicas, con la dificultad de cantar en un idioma totalmente desconocido.

Una de las premisas que se sigue en el coro de voces mixtas es que la dirección sea llevada a cabo por algún alumno o antiguo alumno que posea la competencia para poder ejercer esta labor. La preparación es realizada de forma conjunta por el profesor de música y el alumno que ejerce las labores de director. Esta es una forma de potenciar la inclusión de alumnado de altas capacidades musicales en las actividades musicales del IES.

En la figura nº 2 se puede apreciar una de las actuaciones del coro en un concierto didáctico.



Figura nº 2. Coro de voces mixtas

A través del aprendizaje cooperativo se organiza la actividad del coro de voces mixtas. Hay algunas premisas que se tienen en cuenta en el proceso de preparación de esta agrupación:

- El canto se realiza a voces. Se trabaja para conseguir cantar a 3 o 4 voces. De esta forma se consiguen interpretaciones de más calidad musical.
- En cada una de las voces hay alumnos que, por su preparación y conocimientos, pueden ayudar al resto en el aprendizaje de las diferentes canciones.
- Se evita la división en voces atendiendo al nivel musical. Se fomenta la importancia de todas las voces y se intenta que en cada canción el alumnado cambie de una voz a otra, siempre que no existan impedimentos de tesitura para hacerlo.
- Se trabajan canciones con coreografías, con efectos luminosos y otros complementos. Se pretende que la motivación del alumnado aumente con el fomento de la vertiente más lúdica.

6.1.3. Grupo de alumnos músicos

En este grupo toca el alumnado que estudia música fuera del instituto, ya sea en escuelas de música o conservatorios. El alumnado participa con los instrumentos que estudia fuera del ámbito del IES. En el grupo hay representación de todas las familias: cuerda, viento y percusión. En la figura nº3 se puede ver el grupo de alumnos músicos durante una actuación.



Figura nº 3. Grupo de alumnos músicos

En la organización de este grupo se utilizan unos criterios básicos que son los siguientes:

- La forma de agruparlos no es siempre la misma. En ocasiones se organiza un grupo solo de cuerda y otro de viento-percusión. En la mayor parte de las actuaciones tocan todos juntos.
- Se organizan grupos cooperativos de trabajo. El criterio que se sigue para su formación es el de tocar un mismo instrumento.
- El reparto de roles, en cada grupo cooperativo, tiene que ver con el nivel de conocimientos musicales, la madurez, la experiencia y la implicación. Uno o varios alumnos con capacidades más altas, se encargan de la coordinación del grupo.
- Hay dos fases en el proceso de preparación: una en la que se ensaya por grupos pequeños y, otra posterior, en la que se reúne el conjunto completo.
- Cada grupo toma decisiones propias respecto a normas y roles a desempeñar. Tras la realización del concierto, se realiza una evaluación

en la que se valora el funcionamiento, los resultados y se realizan propuestas de mejora.

- El repertorio que se interpreta está compuesto por piezas editadas de música, elegidas con el criterio de que les resulten atractivas, prestando especial atención a la dificultad de las mismas. En ocasiones se hace necesario realizar adaptaciones para que puedan ser tocadas en concierto.
- Se fomenta la integración de alumnado de altas capacidades musicales en el IES. Hay que señalar que debido a la exigencia que suelen tener en sus estudios musicales, es habitual que tengan poca motivación para participar en actividades organizadas en el centro. Gracias a esta actividad, pueden poner en práctica la capacidad musical adquirida durante años de estudio.

6.1.4. Objetivos para los grupos musicales

En la etapa de Educación Secundaria se pretende que el alumnado consiga una serie de competencias clave, especificadas en el apartado del marco teórico destinado a ello. Los conciertos didácticos son una herramienta para la adquisición de las mismas. Para tal fin, se fijan una serie de objetivos musicales, relacionados con las competencias, son los siguientes:

1. Que el alumnado muestre una predisposición a la interpretación colectiva en conciertos en directo. Este objetivo está relacionado con la competencia artística y cultural.
2. Se pretende que los alumnos de la etapa secundaria preparen con interés, dedicación y predisposición los conciertos para escolares, extrayendo de ellos conclusiones que posibiliten su progresión en la interpretación musical. Para ello han de desarrollar habilidades como la memoria, la concentración y la colaboración en el momento de la

interpretación. Este objetivo está relacionado con la competencia de aprender a aprender.

3. Conseguir la capacidad de interpretar en directo piezas, ensayadas previamente, y en las que no es dirigido de forma específica por el profesor. En la fase de elección de piezas, preparación y puesta en práctica, se realiza un trabajo de composición cooperativa. En él, la toma de decisiones es consensuada y pactada entre los alumnos y el profesor. Este objetivo cubre la competencia general de autonomía e iniciativa personal.

4. Adquirir la capacidad de interpretar, de forma coral o instrumental, un repertorio básico, variado y con una considerable dificultad. Este objetivo está relacionado con los objetivos generales de música en la etapa secundaria, concretamente con aquellos que hacen mención a la interpretación, el uso de la voz y los instrumentos, así como la autonomía individual en la interpretación.

5. Favorecer la participación activa en una actividad con público en directo, compañeros de otros centros colaborando y alumnos de otras etapas escuchando. La interpretación cooperativa posibilita la obtención de este objetivo. A través de él, el alumnado adquiere la capacidad de tocar en directo en eventos públicos y tomar decisiones, individuales y colectivas, trascendentes para lograr un buen nivel interpretativo musical.

6. Conseguir extraer conclusiones beneficiosas para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo en la etapa secundaria. Para ello, es esencial la recogida de datos, la puesta en común de los mismos y la evaluación de la actividad.

7. Mostrar en un entorno distinto del centro educativo, las posibilidades musicales que se aprenden en el aula. Además, la

colaboración con otras etapas educativas de forma productiva es un objetivo a lograr.

6.2. La parte didáctica

La responsabilidad didáctica de los conciertos la ejerce el alumnado de Grado en Educación Primaria de Florida Universitària (Catarroja). La decisión de que sean estos alumnos quienes preparen la parte didáctica viene determinada por varios factores:

- Los conciertos están destinados a los alumnos de primaria, precisamente la etapa para la que están preparándose para ejercer la función de maestros en un futuro.
- En la asignatura de *Didáctica de la música en Educación Primaria* se pretende que los futuros maestros adquieran la capacidad de enseñar en la etapa primaria conceptos musicales básicos. En los conciertos didácticos se da la oportunidad de poner en práctica algunos de los conceptos trabajados en los estudios de Grado.
- Habitualmente, hay poca relación entre los procesos de enseñanza-aprendizaje de los futuros maestros con la realidad escolar. A través de los conciertos didácticos, se ofrece la oportunidad de interactuar con alumnos de primaria, en directo, con responsabilidad y tras un proceso de preparación.
- Para llevar a cabo el proyecto se organizan grupos cooperativos en los que el alumnado asume distintos roles y responsabilidades. En posteriores apartados se especifica el trabajo que se realiza en cada uno ellos.
- Tras la celebración del concierto didáctico, se realiza una evaluación dentro de cada grupo para obtener información del grado de consecución de los objetivos previstos, el grado de implicación de los miembros y la relación de trabajo entre ellos.

6.2.1. Distribución de roles

Los diferentes grupos que se organizan con los alumnos de Grado en Educación Primaria, con el objetivo de asumir las responsabilidades propias de los conciertos didácticos, son los siguientes:

- Guion y presentación
- Coreografías
- Maquillaje y atrezzo
- Medios técnicos
- Organización del concierto

En los siguientes puntos se explica la forma en la que se prepara cada grupo y las responsabilidades que asumen en cada concierto didáctico.

6.2.2. Guion y presentación

Este grupo se responsabiliza de la presentación del concierto didáctico. Está formado por un número que no supera las tres o cuatro personas. Las responsabilidades que ejercen son las siguientes:

- Elección de la temática del concierto. Se realiza tras una lluvia de ideas que se realiza con todos los alumnos participantes. Una vez elegido el tema, los guionistas y presentadores elaboran el guion para que tenga consistencia y sentido.
- Tras la elaboración del guion, se presenta al resto de compañeros para que se pueda opinar, debatir y realizar propuestas de mejora.
- En el momento en el que el guion es definitivo, la tarea consiste en aprenderlo y prepararse para interactuar con el alumnado de primaria que asiste al concierto.

El concierto didáctico en Educación Secundaria a través del aprendizaje cooperativo

- En el concierto son las personas que presentan, explican, dialogan con el público y animan para lograr los objetivos marcados.

En la figura nº 4 puede verse un detalle de la presentación de uno de los conciertos didácticos.



Figura nº 4. Presentadoras del concierto didáctico

6.2.3. Coreografías

Este grupo de alumnos preparan coreografías que se realizan en el trascurso del concierto. La primera decisión consensuada que toman es la elección de las canciones de las que se van a preparar bailes. Una vez elegidos los temas musicales, el proceso se organiza de la siguiente forma:

- Se decide qué tipo de coreografía se van a realizar.
- Se elige el vestuario que se necesita y se comunica al grupo de atrezzo.
- Se comunica al resto de compañeros de clase la coreografía que se va a hacer para que el guion vaya en consonancia con ella.

El concierto didáctico en Educación Secundaria a través del aprendizaje cooperativo

- Se ensayan las coreografías.
- Antes del inicio del concierto, se eligen alumnos entre todos los colegios asistentes, para que participen en las coreografías. Los criterios que se utilizan son:
 - Que haya alumnos de todos los centros que asisten.
 - Que haya paridad entre niños y niñas.
 - Se ofrece la posibilidad de que el alumnado de primaria se ofrezca de forma voluntaria para salir a bailar.
- Tras la elección, en una sala anexa se les colocan disfraces y complementos y se les enseña la coreografía.
- La dificultad de la coreografía no puede ser alta ya que, si es demasiado difícil, no hay posibilidad de que el alumnado de primaria la aprenda en unos minutos.

En la figura nº 5 se puede apreciar un momento de baile con coreografías en un concierto didáctico.



Figura nº 5. Coreografía con alumnos

6.2.4. Maquillaje y atrezzo

Este grupo se encarga de diseñar el maquillaje que se va a utilizar en el concierto, así como de la elaboración del vestuario. Para obtener los resultados buscados, se siguen las siguientes pautas:

- A partir de la elección del tema sobre el que trata el concierto, se diseña el maquillaje y los disfraces que reflejen el mismo. Son utilizados por los presentadores, por el grupo que realiza coreografías y por los alumnos que participan en las mismas.
- Se encargan de realizar los complementos y disfraces a partir de material reciclado, en la medida de lo posible, para evitar gastos innecesarios.
- Diseñan y realizan un photocall, con la temática del concierto. Este, se coloca en la entrada del auditorio.
- El día del concierto están en la sala anexa, en la que el alumnado de primaria elegido para participar ensaya la coreografía, para maquilarles y colocarles los complementos que necesitan. En la figura nº 6 se aprecia el diseño y elaboración del photocall.



Figura nº 6. Elaboración del photocall

6.2.5. Medios técnicos

Este equipo se encarga de todo aquello que tiene que ver con los medios técnicos, es decir, luces, sonido, proyecciones y otras. El proceso que se sigue es el siguiente:

- Una vez elegido el tema se diseñan algunas imágenes fijas para proyectar durante el concierto.
- Se realiza una presentación informática con el logo del concierto, así como el de las entidades que lo organizan.
- Preparan imágenes o vídeos que se proyectan durante determinadas canciones. La decisión del tipo de estas y el momento de proyectarlas se toma de forma consensuada, aunque la responsabilidad final, es de este grupo.
- El día del concierto realizan fotos a los asistentes en el photocall de la entrada. Posteriormente, descargan las fotos y las proyectan en un momento del concierto.
- De forma conjunta con el técnico del auditorio, se encargan de las luces y el sonido durante el concierto.

En la figura nº 7 se puede apreciar una imagen de un grupo de alumnos en el photocall de uno de los conciertos didácticos.



Figura nº 7. Photocall en la entrada del concierto

6.2.6. Organización del concierto

Este grupo se encarga de todo lo relacionado con la recepción, organización y orden en la sala, así como entradas, salidas y, en general, con la infraestructura del concierto. Se siguen una serie de premisas que son:

- A la llegada del alumnado llevan un control de los colegios asistentes, maestros acompañantes y, tras el paso por el photocall, los organizan en la sala.
- Están pendientes de cualquier situación que pueda surgir durante el concierto.
- Ayudan a las personas que lo necesitan. Suele haber algún alumno de primaria con movilidad reducida, con lo que se encargan de situarlo en la zona habilitada a tal efecto.
- Colaboran en la animación de la sala de diferentes formas: con aplausos, incentivando el buen ambiente o ayudando a los momentos que se requiere silencio.

El concierto didáctico en Educación Secundaria a través del aprendizaje cooperativo

- Utilizan un vestuario relacionado con la temática del concierto.

En la figura nº 8 se puede ver a personas del grupo de organización durante el concierto didáctico acompañando a un grupo de alumnos al escenario.



Figura nº 8. Grupo de organización

6.3. El público

El público asistente a los conciertos didácticos está formado por alumnado de los colegios de la localidad de Quart de Poblet. A través de la concejalía de educación se realiza la invitación para que asistan a los mismos. Asimismo, se obtiene información del número de alumnos asistentes, los maestros acompañantes y las situaciones que requieran especial atención, tales como alumnado con movilidad reducida, dificultades visuales o auditivas.

Se efectúan dos pases de cada concierto. El primero, destinado al alumnado de 1ª de primaria y, el segundo, destinado al alumnado de 6ª de primaria. Los motivos por los que se destina a estos cursos son los siguientes:

- En 1ª de primaria el alumnado tiene una edad muy adecuada para iniciar estudios musicales. Con el concierto didáctico se pretende que disfruten con la música y, si es posible, se decidan a ampliar los

El concierto didáctico en Educación Secundaria a través del aprendizaje cooperativo

conocimientos que puedan tener sobre esta a través de las escuelas de música que hay en la población.

- El alumnado de 6ª de primaria tiene próximo su paso a secundaria y, por tanto, al IES. Con el concierto didáctico se les muestra una actividad en la que, a partir del curso siguiente, van a poder participar.
- Las dos funciones que se realizan tienen el mismo programa, aunque, por cuestiones pedagógicas, se adapta el guion a la edad del público que asiste a cada una de ellas.

En la figura nº 9 se puede apreciar un detalle del público asistente a uno de los conciertos didácticos.



Figura nº 9. Público de primaria asistente al concierto didáctico

Una de las mayores dificultades, en el proceso de realización de los conciertos, es la organización y coordinación con los colegios asistentes. En el siguiente punto se explica detalladamente la forma en la que esta se aborda.

6.3.1. Organización con los centros

Los conciertos didácticos en educación secundaria se celebran en el auditorio “Molí de Vila” de Quart de Poblet. La preparación se inicia a principio

de curso, por tanto, la tarea de organización, coordinación y puesta en marcha del proyecto lleva la práctica totalidad del curso lectivo. Cada año asisten a los conciertos alrededor de 300 alumnos en cada una de las sesiones. Los colegios de la localidad que asisten son:

- CEIP “La Constitución”
- CEIP “Villar Palasí”
- CEIP “San Onofre”
- CEIP “Ramón Laporta”
- Colegio San Enrique
- Colegio Purísima Concepción
- Colegio Sagrado Corazón

De forma previa a la celebración de los conciertos, el profesor de música del IES contacta con los maestros de cada colegio. Son diferentes los motivos que propician que se entable un diálogo entre ambas partes, los más importantes son:

1. Se les comunica la celebración del concierto. Se opta por realizar este contacto de forma personal por la condición de compañeros en la tarea docente.
2. Se les ofrece la posibilidad de que colaboren en el proceso de investigación que se lleva a cabo respecto a la actividad. Se les informa de la posibilidad de realizar una evaluación posterior al concierto.
3. Se les solicita información sobre situaciones excepcionales, tales como alumnado con movilidad reducida, con dificultades visuales o auditivas.

El concierto didáctico en Educación Secundaria a través del aprendizaje cooperativo

4. Se les informa de que se van a realizar grabaciones del concierto y entrevistas a alumnos. Se comunica que las mismas tan solo tienen un carácter pedagógico y se sigue el protocolo marcado respecto al derecho a la intimidad del alumnado.

5. Se les invita a que participen de forma activa, no solo acompañando a los alumnos, sino motivándolos y ayudándoles tras el concierto a que reflexionen sobre lo visto en él.

En la figura nº 10 se puede ver a maestros de música de primaria participando en una de las coreografías de los conciertos didácticos.



Figura nº 10. Maestros de primaria participando en el concierto didáctico

6.3.2. Objetivos de los conciertos para el alumnado de primaria

El alumnado de primaria al que se dirigen los conciertos didácticos se encuentra en dos niveles educativos diferentes, por tanto, en las audiciones se adaptan los contenidos a las edades propias de cada uno de los niveles. En este punto se recogen los objetivos generales que se trabajan con los conciertos, sin determinar cuáles corresponden al nivel de 1º de primaria y cuáles corresponden al nivel de 6º de primaria. Se expresa de esta forma por el

carácter generalista del concierto pedagógico, que en ningún caso pretende suplantar ninguno de los objetivos que el alumnado de primaria va consiguiendo durante su aprendizaje, sino complementarlos y, si es posible, ampliarlos, siempre desde la perspectiva práctica.

- Posibilitar que los alumnos de primaria asistan a un evento musical fuera del entorno del aula y del colegio. Este objetivo está relacionado con la competencia social.
- Que los asistentes como público disfruten de numerosas piezas musicales, interpretadas por diferentes grupos: coro, grupo de instrumentos Orff y grupo de alumnos músicos. Con este objetivo se cubre la competencia artística y cultural.
- Que conozcan las diferentes agrupaciones musicales que se muestran en la audición pedagógica. Para ello, se presentan las agrupaciones de forma conjunta y los diferentes instrumentos de forma individualizada. Este objetivo se relaciona con los objetivos generales de la etapa de primaria de conocer y valorar diferentes manifestaciones artísticas, así como diferentes modos de producción de sonido.
- Que el alumnado aprecie la relación entre música y texto, música e imágenes, música y danza, así como que interactúe con todas ellas. A través de este objetivo, se pretende conseguir que el alumnado de primaria indague en las diferentes posibilidades del sonido, la imagen y el movimiento, así como que adopte una actitud colaboradora en las diferentes producciones artísticas que se desarrollan.
- Que participen con bailes, ritmos, escenificaciones y otros modos de colaboración con los compañeros de secundaria y universitaria. Con este objetivo, se trata de que el alumnado de primaria adquiera una relación de autoconfianza con las

producciones artísticas, tanto las individuales como las colectivas, respetándolas y enriqueciéndolas.

- Que tengan la capacidad de expresar con posterioridad al evento las sensaciones y visiones que tienen del mismo. Con este objetivo se pretende ayudar al espíritu crítico del alumnado, pero también a que conozca y valore las diferentes actividades artísticas que se pueden producir en directo.
- Fomentar la toma de conciencia de la actitud que ha de tenerse en las producciones musicales en directo, tanto desde el punto de vista de la colaboración como de la observación y el respeto por los compañeros y compañeras que interpretan, explican, actúan o colaboran en las mismas. Con este objetivo, se pretende acercar al alumnado de primaria a los eventos musicales en directo, fomentando y enseñando la actitud que necesariamente se ha de tener en ellos.
- Que los alumnos asistentes conozcan las actividades que se realizan en las etapas posteriores de educación. Con este objetivo, se acerca al alumnado al futuro más próximo que es la etapa de Educación Secundaria, asimismo, se acercan a ellos otras profesiones relacionadas con el ámbito artístico y con el ámbito pedagógico.

6.4. Desarrollo de los conciertos didácticos

En este punto se desarrolla el proceso que ha tenido lugar en cada uno de los conciertos didácticos celebrados. En adelante, se dedica un apartado específico a cada edición de los mismos. En esta investigación se analizan un total de cinco conciertos. Estos tuvieron lugar de forma consecutiva entre los años 2015 y 2019. En el Anexo 1 se pueden ver algunos carteles de los utilizados para anunciar estos conciertos.

Es importante señalar que, tal y como se ha comentado en apartados anteriores, dentro del proyecto musical, encuadrado en el proyecto educativo de centro, que se lleva a cabo en el IES, la celebración de conciertos didácticos se viene celebrando desde hace más de cinco años.

Los conciertos analizados son los últimos cinco, pero ha habido más conciertos anteriormente, si bien no son objeto de este estudio. En los apartados destinados a cada concierto se especifica a qué edición de los mismos corresponde. El motivo de elegir los conciertos celebrados entre los años 2015 y 2019 tiene que ver con varios factores:

- El proyecto de realización de conciertos didácticos en educación secundaria no nace con la voluntad de ser material para una tesis doctoral. Al contrario, la idea de realizar una tesis a partir de los mismos, surge tras el inicio del proyecto y con una vocación de investigación y mejora de la actividad.
- A partir del año 2015 se sistematiza la planificación, organización, realización, recogida de datos, valoraciones y otros aspectos que resultan determinantes para la realización de la presente investigación.
- La continuidad en el proyecto de los conciertos didácticos tiene lugar de forma simultánea a una renovación en los mismos. El proceso de investigación-acción es el que posibilita que se dé la misma.
- En cinco ediciones de los conciertos didácticos se ha podido llevar a cabo el proceso de investigación que en esta tesis se especifica. Se obtiene mucha información, tanto desde el punto de vista cuantitativo como en el aspecto cualitativo.
- Cada concierto es el fruto de la evolución del anterior, tras aplicarse el proceso de investigación-acción, con la puesta en práctica del mismo, recopilación de datos, análisis de los mismos y replanteamiento para la siguiente edición.

- Con el último concierto didáctico analizado no se cierra el ciclo, tal y como se especifica en el apartado de continuidad del proyecto. Se continúa con la preparación y puesta en práctica en años posteriores.

En los siguientes puntos se explica detenidamente el desarrollo de los cinco conciertos didácticos analizados. El proceso que se sigue es el siguiente:

1. Se especifica el número de concierto didáctico, referido al total de los celebrados hasta este momento.
2. Se indica la temática seguida y el motivo de la elección de la misma.
3. Se detalla el desarrollo del concierto.
4. Se recoge el proceso que va, desde la llegada del alumnado, pasando por las interpretaciones que realiza cada grupo de música del IES, hasta la despedida del concierto.
5. En el apartado de generalidades se especifican las acciones didácticas llevadas a cabo. Se separan del programa del concierto para poder analizar cada parte de forma independiente.

No se indica de forma específica el lugar de celebración de cada concierto, ya que tal y como se ha señalado anteriormente, todos se celebran en el Auditorio “Molí de Vila” de Quart de Poblet (Valencia). Asimismo, no se indica los centros que asisten a los mismos ya que ha quedado reflejado en el apartado destinado a la organización de los conciertos.

En los cinco conciertos analizados hay dinámicas que se repiten, por tanto, no se van a especificar en cada uno de ellos. Se explican en un punto específico que es previo a los que detallan el desarrollo de cada concierto.

6.4.1. Dinámica antes de los conciertos

En este apartado se detallan las acciones que en las cinco ediciones de los conciertos didácticos se realizan antes del inicio del concierto en sí. Estas dinámicas se repiten de forma habitual, ya que se estima que resultan válidas para la parte previa de los citados conciertos.

- ✓ Llegada del alumnado, recibimiento y photocall.
 - El alumnado llega al auditorio y es recibido por un grupo de protocolo que les invita a pasar y fotografiarse en un photocall instalado en el hall del auditorio. La entrada se organiza por grupos y centros educativos
 - El photocall recoge la temática de cada concierto didáctico, por tanto, es diferente en cada edición.
 - Con las fotografías realizadas se lleva a cabo, durante el concierto, una acción por la que se muestran las imágenes obtenidas de alumnos y maestros.

- ✓ Organización en el auditorio
 - El grupo de protocolo organiza el alumnado por colegios, de forma consensuada con los maestros que los acompañan. Se instala al alumnado con dificultades de movilidad en una zona reservada para ello.

- ✓ Elección de alumnado que participa en el escenario
 - Los grupos encargados de realizar coreografías eligen el alumnado que va a participar en las diferentes actividades a realizar en el escenario. Para ello, se siguen los siguientes criterios:
 - Se elige alumnado de todos los centros asistentes.

- Se intenta que haya paridad en la elección.
- Se admite que el alumnado se presente voluntariamente, asimismo se siguen las indicaciones, si las hay, de los maestros acompañantes.
- Los alumnos que han sido elegidos realizan las siguientes acciones en una sala anexa:
 - Aprenden las coreografías que se van a presentar en el concierto.
 - Se disfrazan siguiendo la temática que se ha decidido.
 - Se maquillan en consonancia con el tema central del concierto.

Una vez realizadas las actividades previas al concierto, se pasa al desarrollo del mismo. En apartados sucesivos, se detallan las dinámicas llevadas a cabo en cada uno de los cinco conciertos que forman parte de esta investigación.

6.4.2. Concierto nº 1

- 3er concierto didáctico.
- Temática: Llegamos a la tierra, ¿qué hay aquí?
- Desarrollo del concierto
 - Actuación del coro
 - *Dulces campanas*
 - *Camí de l'ermita*

- Grupo de cuerda
 - *Canon Pachelbel*
 - *El artista*
- Grupo de instrumentos Orff
 - *Alejandro*
 - *Hijo de la luna*
 - *Rolling in the deep*
 - *Whitout you*
 - *Soy una taza*
- Grupo de músicos
 - *Pequeña serenata nocturna*
 - *Piratas del Caribe*
 - *Bob Esponja*

➤ Generalidades del concierto

- La temática elegida tiene que ver con la sorpresa que podría causar, de forma hipotética, a un ser extraterrestre, su llegada a la tierra. El motivo de la elección de esta temática es que permite hilvanar un guion a partir del aterrizaje de una nave espacial en el auditorio. De igual forma, permite interactuar con preguntas y respuestas, tanto individuales como colectivas, con el público participante a partir del desconocimiento que tienen los seres recién llegados a la Tierra.
- El alumnado de Grado de educación utiliza disfraces que simulan un hipotético vestuario extraterrestre.

- El coro actúa dirigido por una alumna del IES que tiene experiencia coral, tanto en el centro educativo como en coros externos al instituto. La elección del repertorio tiene que ver con el trabajo lingüístico. Se combinan canciones en castellano y valenciano.
- Durante la interpretación coral se proyectan imágenes de un ser extraterrestre inventado y creado para la ocasión.
- El grupo de cuerda interpreta dos piezas, entre ellas se realiza la presentación de los instrumentos de la familia.
- El grupo de instrumentos Orff actúa en una de las canciones acompañado del grupo de cuerda. Con ello se busca integrar instrumentos escolares con instrumentos profesionales.
- Durante la actuación del grupo de instrumentos Orff se realizan las siguientes acciones:
 - Presentación de las diferentes flautas, xilófonos y metalófonos.
 - Coreografía con disfraces.
 - Proyección de imágenes que fomentan valores tales como, tolerancia, integración, solidaridad y respeto.
- La actuación del grupo de alumnado que estudia música está acompañada de las siguientes acciones:
 - Presentación y demostración, con una melodía conocida, de cada uno de los instrumentos.
 - Coreografía realizada por el alumnado de Grado en educación.
 - Participación de la totalidad del público en la última canción, para que esta sirva de despedida.

6.4.3. Concierto nº 2

- 4º concierto didáctico
- Temática: Otros mundos
- Desarrollo del concierto
 - Llegada del alumnado, recibimiento y photocall.
 - Organización en el auditorio
 - Elección de alumnado
 - Coreografía
 - Disfraces
 - Maquillaje
 - Actuación del coro
 - *Canon gastronómico*
 - *Tutira mai*
 - *Cançó de bres*
 - *Calypso*
 - Grupo de cuerda
 - *Vals Tchaikovsky*
 - *Selección tangos*
 - *Primavera Vivaldi*
 - Grupo de instrumentos Orff

- *Big*
- *Pequeña serenata nocturna*
- *Hey brother*
- *Animals*
- *Happy*
- Grupo de músicos
 - *A mi manera*
 - *Piratas del Caribe*
 - *Grease*
 - *The final cantdown*

➤ Generalidades del concierto

- La temática del concierto tiene que ver con los diferentes mundos a los que nos puede trasportar la música. La presentación sigue unos patrones a través de los que el alumnado va a disfrutar de los mundos de la voz, la cuerda, los instrumentos escolares, el viento y la percusión.
- El eje temático aparece en las imágenes que se proyectan en el fondo del escenario, con ello se consigue que el alumnado de primaria siga la línea del concierto.
- El coro realiza una actuación en la que el trabajo lingüístico es esencial. Ello se consigue con la combinación de las cuatro piezas interpretadas, cada una de ellas se dedica a un objetivo específico. De forma detallada son los siguientes:

- *Canon gastronómico*: se trata de una canción que no tiene melodía, tan solo ritmo. Se trabaja la pronunciación, el ritmo, el trabajo colectivo y los matices.
- *Tutira mai*: esta canción está escrita en un idioma étnico, con ella se trabaja la pronunciación de palabras complejas, la entonación, el trabajo colectivo. El objetivo que se persigue con el público es trabajar la igualdad, la tolerancia, la inclusión y los valores.
- *Cançó de bres per una princesa negra*: con esta canción, escrita en idioma valenciano, se trabaja la competencia lingüística en este idioma. Al margen de ello, se fomentan los valores con la historia de integración y tolerancia que muestra el texto de la canción.
- *Calypso*: esta canción está escrita en castellano y fomenta los valores y la positividad, tanto para los participantes como para el público.
- El grupo de instrumentos de aula, instrumental Orff, interpreta diversas piezas, a través de ellas se trabajan los siguientes aspectos:
 - En dos de las canciones se realizan coreografías. En una de ellas con un piano gigante pintado en el suelo y, en otra, con una dinámica con objetos cotidianos, como unos paraguas, y la participación del alumnado.
 - En una de las canciones, tras la explicación de los distintos instrumentos de aula, se interpreta sin utilizar ninguna acción complementaria. Con ello se busca que la atención del público esté centrada en la música.

- En una de las canciones se proyectan las fotografías realizadas en el photocall. De esta forma, el alumnado asistente al concierto se ve como protagonista del mismo.
 - Una de las canciones está preparada según la moda de ese momento. Se realiza un arreglo de la misma y se pide la participación del público, cantando y bailando.
 - En la última canción se realiza un acto de reconocimiento a los maestros de música de los colegios asistentes. Para ello, se les invita a salir al escenario y participar cantando y bailando.
- El grupo de alumnos que estudian y tocan instrumentos musicales fuera del instituto, realiza una actuación en la que se trabajan los siguientes aspectos:
- Presentación de los instrumentos con una pequeña demostración.
 - Interpretación de música, sin otra acción, para que el público centre su atención en la música de forma exclusiva.
 - Coreografías con música conocida, como la película Grease.
 - Despedida del concierto con una canción que habla de la cuenta atrás. Participación abierta de la totalidad del público.

6.4.4. Concierto nº 3

- 5º concierto didáctico
- Temática: El mundo de la magia
- Desarrollo del concierto

El concierto didáctico en Educación Secundaria a través del aprendizaje cooperativo

- Llegada del alumnado, recibimiento y photocall.
 - Organización en el auditorio
 - Elección de alumnado
 - Coreografía
 - Disfraces
 - Maquillaje
 - Coro
 - *Cançó de bres per una princessa negra*
 - *Tato tato es*
 - *Calypso*
 - Grupo de instrumentos Orff
 - *Rolling in the deep*
 - *Bailando*
 - *Pequeña serenata nocturna*
 - *Hey brother*
 - *Happy*
 - Grupo de músicos
 - *Danzón*
 - *Pasodoble*
- Generalidades del concierto

- La temática del concierto tiene que ver con la magia. A través de la misma se logran muchas cosas, entre ellas hacer aparecer y desaparecer instrumentos, hacer posible que se llene el escenario de músicos, provocar que salgan melodías de los instrumentos o posibilitar que todos toquen coordinados.
- El alumnado de Grado en educación se disfraza con ropas de magos que llaman mucho la atención del alumnado de primaria asistente al concierto.
- El eje temático aparece tanto en las imágenes que se proyectan en el fondo del escenario como en todas las personas que participan en la parte didáctica y de animación del concierto. Resulta muy sencillo para el alumnado de primaria seguir la línea del concierto.
- El coro realiza una actuación en la que el trabajo lingüístico es esencial. Al mismo tiempo se trabaja la solidaridad y la integración. Cada una de las canciones está en un idioma; africano, castellano y valenciano y, además, las tres transmiten valores esenciales como la solidaridad, la tolerancia, la integración y la empatía.
- El grupo de instrumentos de aula, instrumental Orff, interpreta diversas piezas, a través de ellas se trabajan los siguientes aspectos:
 - En una de las canciones se realiza una coreografía en la que participa el alumnado asistente. Además, utilizan disfraces con materiales reciclados.
 - Un tema musical sirve para introducir la música clásica, concretamente la música de Mozart, y es a través de la magia cómo llega esta música hasta nuestros días.
 - Durante una de las interpretaciones se proyectan las fotografías realizadas en el photocall. De esta forma el

alumnado asistente al concierto se ve como protagonista del mismo.

- Una de las piezas es la canción de moda del año, se realiza un arreglo de la misma y se pide la participación del público, cantando y bailando. Se incluye en el escenario un grupo de maestros y se aprovecha para agradecerles el trabajo que realizan día a día.
- El grupo de alumnos que estudian y tocan instrumentos musicales fuera del instituto, realiza una actuación en la que se trabajan los siguientes aspectos:
 - Presentación de los instrumentos con una pequeña demostración.
 - Interpretación de una pieza musical de un nivel de dificultad alto. Se centra el interés en la música, evitando que otros aspectos distraigan al alumnado asistente.
 - Despedida del concierto con una pieza popular. Participación abierta de la totalidad del público.

6.4.5. Concierto nº 4

- 6º concierto didáctico
- Temática: El mundo del circo
- Desarrollo del concierto
 - Llegada del alumnado, recibimiento y photocall.
 - Organización en el auditorio
 - Elección de alumnado

- Coreografía
- Disfraces
- Maquillaje
- Coro
 - *Cada día más*
 - *Energía*
- Grupo de instrumentos Orff
 - *Bailando*
 - *See you again*
 - *La bella y la bestia*
 - *Don't worry*
 - *I will survive*
- Grupo de músicos
 - *L'arlesienne*
 - *Danzón nº 2*

➤ Generalidades del concierto

- La temática del concierto tiene que ver con el mundo del circo. Se trata de un espectáculo en el que hay de todo: payasos, domadores sin animales, funambulistas, entre otros.
- El eje temático se muestra con los disfraces que lleva el alumnado de Grado en educación, asimismo se disfraza alumnos asistentes con

atuendos del mismo tema para que participen en coreografías y dinámicas en directo.

- Para el alumnado asistente resulta muy sencillo seguir la dinámica del concierto con el hilo conductor del circo. Se trata de un tema atractivo y conocido por ellos.
- El coro realiza una actuación en la que el eje temático son los valores. Para ello se eligen dos canciones con temática solidaria, integradora y motivadora. De forma detallada son los siguientes:
 - *Cada día más*: se trata de una canción que trata el tema de la solidaridad, la superación, la motivación y la solidaridad.
 - *Energía*: esta canción está escrita buscando la relación entre la energía y los valores. Para resultar más gráfica, se interpreta con el uso de guantes pintados, se apagan las luces y se realiza una coreografía en la que solo se ven los guantes gracias a la colocación de luces ultravioleta.
- El grupo de instrumentos de aula, instrumental Orff, interpreta diversas piezas, a través de ellas se trabajan los siguientes aspectos:
 - Con la primera canción, se presentan los instrumentos Orff y se realiza una coreografía. Se trata de la canción de moda en ese año, el arreglo se realiza expresamente.
 - En una de las interpretaciones se proyectan las fotografías realizadas en el photocall. De esta forma, el alumnado asistente al concierto se ve como protagonista del mismo.

- En uno de los temas musicales se realiza una coreografía en la que se trabaja la coeducación. Se cambian los papeles de bella y bestia, a través de ello, el alumnado asistente puede tener otra perspectiva de las relaciones y se trabaja la tolerancia.
- En una de las piezas se realiza un acto de reconocimiento a los maestros de música de los colegios asistentes. Se realiza una coreografía en la que participan directamente.
- La última canción hace partícipe a todo el público de la música, se canta, se baila y se tiene libertad para moverse por la sala sin ningún tipo de restricción.
- El grupo de alumnos que estudian y tocan instrumentos musicales fuera del instituto, realiza una actuación en la que se trabajan los siguientes aspectos:
 - Presentación de los instrumentos con una pequeña demostración.
 - Interpretación de una pieza clásica, a través de la magia se llega a ella. Con esta composición, se acerca al alumnado de primaria a la música que menos conocen.
 - Despedida del concierto con un tema musical de dificultad alta, con ritmo y melodías atractivas al público.

6.4.6. Concierto nº 5

- 7º concierto didáctico
- Temática: El paso del tiempo y la música
 - Llegada del alumnado, recibimiento y photocall.

- Organización en el auditorio
- Elección de alumnado
 - Coreografía
 - Disfraces
 - Maquillaje
- Coro
 - *Brindis*
 - *Bonse Aba*
- Grupo de instrumentos Orff
 - *Sobreviviré*
 - *I want to break free*
 - *Shape of you*
 - *Havana*
 - *Something just like this*
 - *Wait*
- Grupo de músicos
 - *Conga del fuego nuevo*

➤ Generalidades del concierto

- La temática del concierto tiene que ver con el paso del tiempo y su relación con la música. Se organiza una dinámica de experimentos a través de los que se va de una época a otra, con ello se posibilita que el

alumnado asistente adquiera conciencia de la importancia de la música en cada uno de los momentos de la historia.

- El eje temático aparece en las imágenes que se proyectan en el fondo del escenario, pero, sobre todo se ve en el vestuario que lleva el alumnado de Grado en educación, con ello se consigue que el alumnado de primaria siga la línea del concierto.

- El coro realiza una actuación en la que el paso del tiempo se muestra de forma simultánea al trabajo de visibilidad respecto a la integración y la solidaridad. De forma detallada se realizan las siguientes acciones:

- *Brindis de Mozart*: se trata de una canción que data del siglo XVIII. Se explica al alumnado que tiene muchos años, al mismo tiempo, se trabaja el valor de la amistad y la positividad.

- *Bonse Aba*: esta canción está escrita en un idioma africano, con ella se trabaja la pronunciación de palabras complejas, la entonación, el trabajo colectivo. Además, tiene una coreografía que capta la atención del público. El objetivo que se persigue es trabajar igualdad, tolerancia, inclusión y valores.

- El grupo de instrumentos de aula, instrumental Orff, interpreta diversas piezas. En este concierto, se sigue la línea que marca el paso del tiempo, se organizan las piezas por años y se van presentando a través de una máquina del tiempo. Las acciones que se realizan son las siguientes:

- En dos de las canciones se realizan coreografías. En una de ellas con la participación del alumnado elegido previamente al concierto, a la llegada a la sala y, en otra,

se invita voluntariamente a todos aquellos alumnos y maestros que quieren participar.

- En una de las canciones, tras la explicación de los distintos instrumentos de aula, se interpreta sin añadir ninguna acción complementaria. Con ello se busca que la atención del público esté centrada en la música.
 - En una de las canciones se proyectan las fotografías realizadas en el photocall. De esta forma, el alumnado asistente al concierto se ve como protagonista del mismo.
 - En una de las canciones se realiza un acto de reconocimiento a los maestros de música de los colegios asistentes. Para ello, se les invita a salir al escenario y participar cantando y bailando.
 - La última canción permite total movilidad por el auditorio para cantar y bailar. Este hecho rompe la habitual seriedad y poca libertad de la mayor parte de los conciertos.
- El grupo de alumnos que estudian y tocan instrumentos musicales fuera del instituto, realiza una actuación en la que se trabajan los siguientes aspectos:
- Presentación de los instrumentos con una pequeña demostración.
 - Se interpreta una pieza poco conocida, pero de una gran dificultad. A través de la máquina del tiempo se viaja a otro lugar y otro tiempo. El alumnado de primaria disfruta de la audición de música sin otro componente que pueda despistarles.

6.5. Procedimiento de recogida de datos

En este punto se especifica el procedimiento seguido en la recogida de datos para validar la investigación. En puntos anteriores se han explicado los instrumentos que se utilizan, se han detallado los motivos por los que se han elegido y los beneficios que aportan en el estudio. En cada caso se ha utilizado el sistema que se ha considerado más apropiado. Para ello se han seguido los siguientes criterios:

- Posibilidad de poder acceder a la información a través del sistema elegido. En este aspecto se ha tenido en cuenta que hay opciones que pueden parecer válidas, a priori, pero que resultan difíciles de conseguir.
- Validez de la herramienta, teniendo en cuenta que dependiendo de las personas a través de las que se recojan los datos, pueden ser más válidas unas herramientas que otras.
- Posibilidades de extraer conclusiones a partir de la herramienta seleccionada buscando, en la medida de lo posible, utilizar aquellas que arrojan mayor número de datos y ofrecen una fiabilidad mayor.

En apartados posteriores se detalla la forma en la que se han recogido los datos a los diferentes participantes u observadores en la investigación.

6.5.1. Alumnado participante

En este punto se recoge la forma de obtener información con el alumnado participante. Esta investigación tiene la característica de que participa alumnado de tres etapas educativas. En cada caso tienen un papel diferente en el proceso y, también son diferentes las formas de obtener informaciones válidas para este estudio.

El alumnado participante es el siguiente:

- Alumnado de Educación Primaria. Se trata del público asistente a los conciertos didácticos en las cinco ediciones que forman parte de esta tesis.
- Alumnado de Educación Secundaria. Se trata de los responsables de la parte musical de los conciertos didácticos. Llevan a cabo la interpretación de las piezas musicales, participan en el coro, el grupo de instrumentos de cuerda, el grupo de instrumentos Orff o el grupo de músicos.
- Alumnado de Grado en Educación Primaria. Se trata del grupo de alumnos que llevan a cabo la parte didáctica y de animación de los conciertos didácticos.

a. Alumnado de Educación Primaria

El alumnado de Educación Primaria que asiste a los conciertos forma parte de los colegios detallados en un apartado anterior. La forma de obtener información respecto al grado de satisfacción del concierto didáctico, así como referente a la consecución de los objetivos previstos, ha sido la realización de entrevistas el mismo día en que se celebran los conciertos.

Para poder recoger datos en las preguntas realizadas al alumnado de primaria, se toman diferentes decisiones sobre la forma de realización de las entrevistas:

- Se graban en vídeo las preguntas realizadas y las respuestas obtenidas.
- Se realizan preguntas a la llegada y a la salida del concierto, con ello se busca:
 - Conocer las expectativas con las que acuden al concierto didáctico.
 - Conocer el punto de partida del alumnado asistente.

- Conocer la opinión a la salida del concierto, con ello se puede realizar un proceso de contraste con la que tenían en la entrada.
 - Obtener reflejada de forma visual la actitud, la expresión, el ánimo, entre otros datos, que resultan importantes para el análisis posterior.
- Se recogen en el diario, a través de notas de campo, los datos que no se registran en la grabación y que se estima que pueden aportar información.
 - Se realizan grabaciones de entrevistas, antes y después, de cada una de las cinco ediciones de los conciertos didácticos analizados.

El modelo de cuestionario utilizado para la realización de las entrevistas a los alumnos de primaria asistentes al concierto, se puede consultar en el Anexo II.

b. Alumnado de Educación Secundaria

El alumnado de Educación Secundaria es el protagonista principal de esta investigación. Tal y como se ha explicado en un punto anterior, es el encargado de interpretar los conciertos didácticos. Para validar el estudio se han utilizado diversas herramientas de recogida de datos con los alumnos del IES. Son las siguientes:

- Observación directa y participante. Al ser el profesor que prepara los conciertos la persona encargada de ensayar, organizar y realizar los citados conciertos, la forma en la que se observa no es ajena a la condición de docente.
- Anotaciones en el diario de campo. Sin duda es una de las fuentes que proporciona mayor número de datos y, lo que resulta más significativo, mayor calidad en los mismos. Hay que tener en cuenta que

para preparar los conciertos se invierten muchas horas en las que se dan situaciones que son dignas de ser tenidas en cuenta. Se ha puesto especial énfasis en anotar las siguientes cosas:

- Predisposición a ensayar las piezas propuestas.
 - Colaboración entre compañeros.
 - Realización de trabajo de interpretación cooperativa.
 - Aportación de ideas, propuestas y debate de las mismas.
 - Actitud respecto al profesor, los compañeros y el proyecto de realización de conciertos didácticos.
 - Predisposición a aceptar los cambios propuestos.
 - Predisposición a ayudar a otros compañeros.
 - Actitud respecto a la importancia que se otorga a los detalles que enriquecen el proyecto, tales como, ser exigentes en la pronunciación -en el caso del coro-, los matices, la afinación, la conjunción, el ritmo u otros.
 - Evolución en el grado de consecución de los objetivos musicales y competenciales programados.
 - Evolución entre cada una de las ediciones de los conciertos didácticos.
 - Grado de consecución de las competencias clave a través de la música.
- Realización de entrevistas. Se trata de otra fuente importante de obtención de datos, en este caso se han realizado entrevistas con distinto formato:

- Entrevistas personales, en las que el profesor ha preguntado al alumno por el desarrollo del proceso. El modelo utilizado en las mismas está disponible en el Anexo III.
- Debates grupales, siguiendo los criterios del aprendizaje cooperativo, en los que de una forma abierta se han planteado cuestiones relacionadas con el proyecto. En estos debates, se ha optado por plantear un modelo asambleario para que el alumnado se sienta con libertad para expresar sus ideas, debatir, compartir y realizar propuestas de mejora. El guion seguido en las asambleas está disponible en el Anexo IV.

c. Alumnado de Grado en Educación Primaria

El alumnado de Grado en Educación Primaria participa, tal y como se ha señalado en un punto anterior, llevando a cabo las acciones necesarias para coordinar, presentar, animar, transmitir conceptos y todo aquello que tiene que ver con la parte didáctica de los conciertos.

En la fase de recogida de datos con este alumnado se ha procedido a obtener información del concierto a través de un cuestionario que han rellenado. La forma de proceder tiene que ver con la evaluación entre pares que realizan por grupos, tal y como se ha especificado en el apartado correspondiente. En esta misma evaluación, se han incluido cuestiones, con las que se pretende extraer conclusiones significativas, respecto a los siguientes aspectos:

- Funcionamiento del concierto didáctico. Valoración de la idoneidad de la parte musical, organizativa y didáctica.
- Relación entre los contenidos trabajados en la asignatura de *Didáctica de la música en Educación Primaria* y el concierto didáctico.
- Coordinación entre los diferentes participantes en el concierto.

- Posibilidad de extender la forma de proceder en los conciertos didácticos en el futuro profesional de los estudiantes de Grado en educación.
- Valoración de la parte musical, que no llevan a cabo ya que recae en el alumnado de secundaria, de forma especial en relación con el trabajo cooperativo y las competencias clave.

Tal y como se ha señalado, la forma de extraer información ha sido a través de un cuestionario, disponible en el Anexo V.

A través de la encuesta se extrae información, para su posterior análisis, que resulta de un alto valor ya que no solo se refiere a su participación en el concierto, sino que, también aporta datos para evaluar la parte del alumnado de secundaria.

6.5.2. Profesorado participante

En el proyecto de conciertos didácticos se tiene la posibilidad de obtener valoraciones de distintos profesores que, si bien no participan de forma directa en el proyecto, sí que aportan una información trascendente al ser observadores privilegiados de los mismos.

El hecho de que los niveles del alumnado participante sean diferentes, conlleva que también lo sea el del profesorado participante. Se cuenta con la valoración de los maestros del alumnado de primaria asistente al concierto, de los profesores de música del IES que no participan directamente en el proyecto y de los profesores de Grado en Educación Primaria que tienen la condición de observadores.

En apartados sucesivos se especifica la forma en la que se ha recogido la información de los mencionados profesores, así como la línea que se sigue en cada caso respecto al tipo de datos que se busca obtener.

a. Maestros de primaria

En las distintas ediciones de los conciertos didácticos el alumnado de primaria participa como público acompañado por sus maestros. En algunas ocasiones, son los maestros de música y, en otros casos, los tutores de los grupos. En otro sentido, hay maestros que han estado en todas las ediciones de las que es objeto este estudio y otros que tan solo han presenciado alguna de ellas.

En la fase de recogida de datos se ha contado con algunos de los maestros de los colegios, teniendo en cuenta que el criterio de elección de los mismos ha sido el siguiente:

- Maestros de música, ya que algunas de las cuestiones que se estudian en esta investigación tienen relación directa con esta materia.
- Maestros que asisten regularmente a los conciertos didácticos, con lo que se obtienen datos referidos a la evolución de las diferentes ediciones.
- Maestros de diferentes centros educativos, para garantizar que la perspectiva sea abierta y ofrezca diferentes ángulos.

Una vez seleccionados los participantes en la fase de valoración, se realiza una entrevista en profundidad, en la que no hay preguntas cerradas sino temas a tratar. Con ello se garantiza que la recogida de datos abarca no solo la perspectiva del investigador, sino también la del observador, ya que pueden aportar temas, nuevas perspectivas y cuestiones que estimen importantes. Para la realización de la entrevista se sigue un guion que se puede consultar en el Anexo VI.

Con la aportación de los maestros de primaria se logran numerosos datos y, lo que resulta más determinante, de una gran calidad, sin duda debido a su condición de docentes, en algunos casos incluso investigadores y su conocimiento de los temas propuestos.

b. Profesores de secundaria

En la fase de recogida de datos realizada al profesorado de Educación Secundaria hay que tener en cuenta diversos factores:

- El profesor que realiza la investigación tiene la doble condición de docente que organiza, prepara y lleva a cabo los conciertos didácticos, e investigador del tema de los mencionados conciertos.
- El hecho de formar parte del proceso y realizar la investigación no anula la condición de observador participante, por tanto, en este punto se especifica la forma en la que se recogen los datos y, en el apartado de análisis, se detallan las informaciones que aporta.
- Tal y como se ha dicho en el punto destinado a la triangulación, esta es básica para poder obtener resultados fiables.
- Se recogen datos, asimismo, de otros profesores de secundaria que no participan en el proyecto, pero sí que son observadores y conocedores del mismo.
- Por parte del profesor que realiza directamente el proyecto, se recogen los datos con las siguientes herramientas:
 - Observación directa y participante. En el punto de obtención de datos del alumnado de secundaria se ha especificado, ya que, aunque es realizada por el profesor, el objeto es el proceso en sí y el alumnado de secundaria.
 - Anotaciones en el diario de campo. Esta ha sido la herramienta más utilizada. A través de ella se han obtenido numerosos datos, siendo estos de gran valor. Su uso ha servido para diversas cuestiones, tales como:
 - Observación de las tareas realizadas en el instituto con el alumnado, que han sido detalladas en el punto

dedicado a la información que se obtiene de los alumnos de secundaria.

- Anotación de las cuestiones relativas a la organización: reuniones, fechas, horarios, coordinación con los centros educativos de primaria, colaboración con el ayuntamiento de la localidad, coordinación del alumnado de secundaria con el alumnado de Grado en educación.
 - Anotación del proceso a partir de los referentes teóricos y metodológicos.
 - Registro de las reuniones mantenidas con todos los participantes en el proyecto: IES “La Senda”, Florida Universitària, Ayuntamiento de Quart de Poblet, técnicos del auditorio, reuniones de padres y madres, y reuniones con el AMPA del instituto.
 - Desarrollo de la preparación en los centros educativos: IES y Universidad.
- Al margen del profesor que realiza las tareas de investigador, tal y como se ha dicho, se cuenta con la valoración de otros profesores de secundaria que conocen y observan el proyecto sin participar en él. Con ellos se realizan entrevistas en profundidad. El guion seguido en las mismas puede consultarse en el Anexo VII.

Con estas entrevistas se centra la mirada en temas que son de mucho interés en este estudio y que se analizan en puntos posteriores, pero que tienen mucha relación con el aprendizaje cooperativo y la adquisición de competencias. Además, hay que tener en cuenta que el eje de la investigación está en los conciertos didácticos en educación secundaria.

c. Profesores de Grado en educación

En el caso del profesorado de Grado en Educación Primaria se repite la misma circunstancia que ocurre con el profesorado de secundaria. El docente que prepara los conciertos es el que realiza la presente investigación. Por tanto, una primera recogida de datos es efectuada por él mismo utilizando las siguientes herramientas:

- Observación participante. Realizada en el contexto de la docencia en la asignatura *Didáctica de la música en Educación Primaria*, que es en la que se preparan los conciertos didácticos. A través de la citada observación, se extraen datos que son anotados en el cuaderno de campo.
- Cuaderno de campo. En el que se refleja el día a día de la preparación de los conciertos, con especial atención a los siguientes datos:
 - Se toma nota de cada reunión preparatoria, tanto de las efectuadas con el alumnado, como las realizadas con los responsables institucionales de Florida Universitària, que colabora en la organización de los conciertos.
 - Se anota el desarrollo del proceso de preparación de la parte didáctica. Para ello se observa, al mismo tiempo que se participa, la organización de grupos, la toma de decisiones respecto a la temática del concierto, la toma de decisiones respecto a las acciones a efectuar en cada pieza musical interpretada, la evolución de la preparación del concierto, así como las tareas y ensayos que se realizan.
 - Se refleja con detalle en el cuaderno de campo todo aquello que ocurre durante la celebración de cada uno de los conciertos, prestando atención en este caso a las partes preparadas por el alumnado de Grado en educación: recibimiento, organización de sala, presentación, coreografías, explicaciones

de piezas musicales e instrumentos, animación, interacción con el alumnado asistente, y otras circunstancias que se dan en el directo.

- Se toma nota de la evaluación efectuada por el alumnado de Grado en educación, prestando especial atención a las propuestas de mejora para futuras ediciones, así como a las dificultades encontradas en cada concierto.

Con las notas del profesor participante en los conciertos didácticos se obtienen muchos datos que, para tener validez en el proceso de investigación, se deben triangular. En este caso, se hace con la aportación de otro profesor de la universidad, que imparte la misma asignatura, y que asiste a la celebración de los conciertos didácticos. La herramienta que se usa es la elaboración de un informe detallado en el que se le pide que se atenga, en la medida de lo posible, a una serie de puntos, que pueden consultarse en el Anexo VIII.

Con la valoración del profesor de Grado en educación externo al proyecto, que además tiene la condición de profesor de secundaria y doctor, especialista en investigación musical, se logra tener datos para validar el estudio de los conciertos didácticos en secundaria. En el punto dedicado a los resultados se especifican las valoraciones realizadas, al igual que en las conclusiones, en las que se alude a la importancia de estas.

6.5.3. Instituciones participantes

En el proyecto de realización de conciertos didácticos en educación secundaria participan diferentes instituciones, tanto en la parte organizativa como en la tarea de colaboradores necesarios. El hecho de que los conciertos sean una realidad, llevada a cabo durante varios años consecutivos, y que participe un número elevado de colegios de primaria, y por tanto de alumnos, así como alumnado de secundaria y de grado, provoca que no se pueda realizar el proyecto si no hay una buena organización.

Para la recogida de datos institucional se han utilizado diversas herramientas. Estas son el informe individualizado, y la entrevista abierta sin participación del investigador. En los siguientes apartados, se especifica en cada caso la forma en que se han obtenido las informaciones necesarias para validar la investigación.

a. Concejalía de educación

Los conciertos didácticos se celebran en la localidad de Quart de Poblet, como ya se ha detallado en puntos anteriores, y la concejalía de educación y cultura colabora en la organización de los mismos. Esta colaboración se concreta en diferentes acciones:

- Cesión del auditorio “Molí de Vila” de la localidad, así como posibilidad de que los técnicos del mismo realicen las acciones necesarias para llevar a cabo los conciertos, tales como iluminación y sonorización.
- Contacto con los centros de primaria para realizar la convocatoria, en cada una de las ediciones, y que asistan al concierto didáctico.

En la fase de recogida de datos, con la concejalía se realiza una entrevista abierta en la que el interlocutor no es el investigador sino un representante del IES “La Senda”. De esta forma, son el concejal de educación y cultura y el vicedirector del instituto los que se reúnen y valoran de forma abierta los conciertos didácticos en educación secundaria. La reunión es grabada en audio para su posterior análisis y transcripción y, antes de la misma, se les pide que, dentro de la libertad temática que tienen, se atengan a algunos puntos importantes en el proceso. Estos pueden consultarse en el Anexo IX.

Con la entrevista entre los representantes municipales y del IES, se recogen datos objetivos que se analizan en puntos posteriores y que sirven para la validación del estudio y la extracción de conclusiones.

b. IES “La Senda”

El IES “La Senda” de Quart de Poblet es el centro en el que se preparan los conciertos didácticos en educación secundaria. Tal y como se ha especificado anteriormente, desde el punto de vista del profesorado se realiza una evaluación, pero en este apartado se centra el objetivo en la valoración desde el punto de vista institucional. Para poder conocer la evaluación que se hace desde el instituto, se pide a la dirección que realice un informe individualizado en el que se haga referencia a unos puntos interesantes en la investigación. Se pueden consultar en el Anexo X.

Con la valoración del director del IES, en un informe escrito, se obtienen numerosos datos que se analizan en el apartado correspondiente y sirven para validar la presente investigación.

c. Florida Universitària

El alumnado de Grado en educación que participa en los conciertos didácticos pertenece a Florida Universitària (Catarroja). Por tanto, la institución también forma parte del proyecto, y en ese papel se demanda a la dirección que elabore un informe en el que se tengan en algunas premisas básicas. El guion que se sugiere puede consultarse en el Anexo XI.

La valoración de la dirección de Florida Universitària aporta datos que son utilizados en la triangulación del estudio y en la elaboración de conclusiones.

d. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

En este caso, no se trata de una valoración realizada por ninguna persona responsable del Ministerio de Educación, sino que se trata del reconocimiento que este ministerio da al proyecto de los conciertos didácticos en secundaria al otorgarle una Mención de Honor en los Premios de Innovación Educativa del año 2011. Sin duda, este aval institucional es válido para la extracción de conclusiones, tal y como se analiza en el punto destinado a ello.

CAPÍTULO V. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

7. Introducción

En el presente capítulo, se detallan los resultados obtenidos en el proceso de investigación, previo análisis de los datos. Para ello, se presta atención a las diversas facetas que aborda esta tesis, teniendo en cuenta que es un estudio práctico, con componentes musicales, educativos y sociales. En los siguientes apartados se especifican los datos obtenidos respecto al grado de consecución de los objetivos marcados en la investigación. Se divide en los siguientes epígrafes:

- Objetivos didáctico-musicales
- Adquisición de las competencias clave
- Mejoras en el aprendizaje cooperativo
- Motivación y sentimiento del alumnado
- Cambios en las instituciones educativas
- Mejoras extramusicales

El proceso de análisis de los datos se ha realizado con la ayuda del programa informático NVivo 11. Este es una herramienta que permite codificar los ítems que aparecen de forma destacada y que se repiten un mayor número de veces. Los datos obtenidos resultan interesantes, pero no definitivos (Flick, 2004), por tanto, no solo se utiliza esta herramienta para conocer los mismos, sino que se realiza un análisis minucioso, detenido y ordenado de las diferentes fuentes de las que se dispone, todas ellas contrastadas en el paradigma de la investigación cualitativa, y que se han especificado en apartados anteriores.

La utilización del programa informático NVivo 11 ha servido para obtener datos generales, porcentuales, realizar búsquedas y generar categorías (Giráldez, 2007a). Todas estas acciones ayudan en el análisis de los citados datos, pero el estudio pormenorizado de las diferentes fuentes y herramientas

utilizadas aporta una gran cantidad de estos, imposibles de obtener de otra forma. Esta situación viene dada por el carácter cualitativo de los mismos.

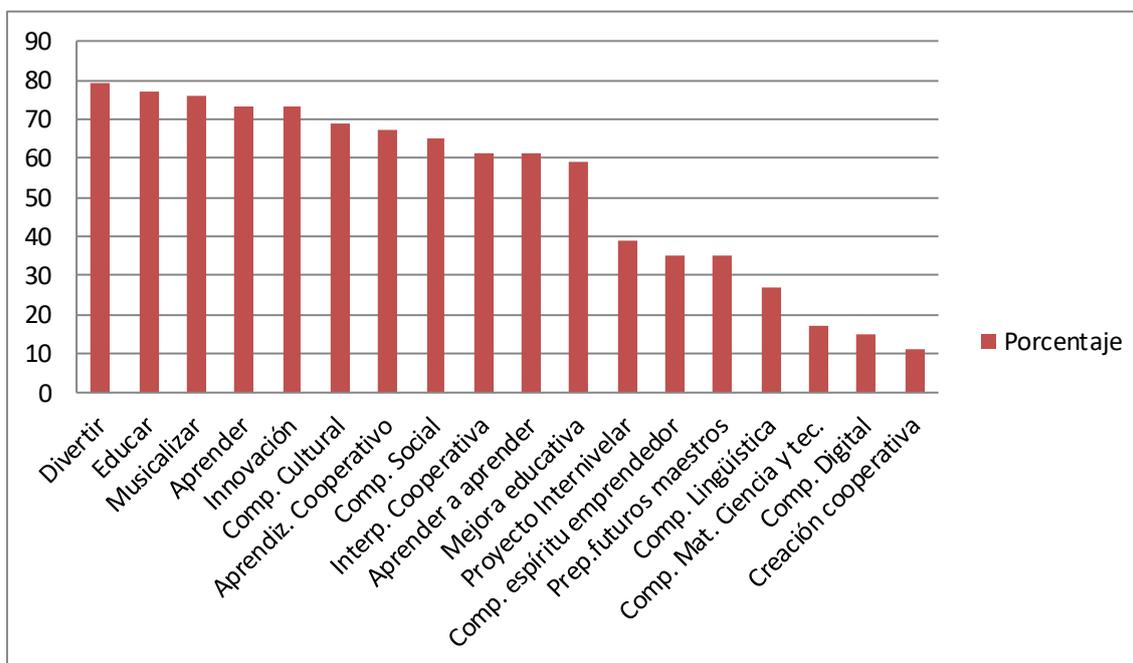
En el estudio realizado con el programa NVivo 11 se obtiene que la secuencia de ítems empleados en las diferentes valoraciones efectuadas, por orden de importancia, es la siguiente:

1. Divertir
2. Educar
3. Musicalizar
4. Aprender
5. Innovación
6. Competencia cultural y artística
7. Aprendizaje cooperativo
8. Competencia social
9. Interpretación cooperativa
10. Aprender a aprender
11. Preparación futuros maestros
12. Mejora educativa
13. Proyecto internivelar
14. Com. espíritu emprendedor
15. Competencia lingüística
16. Competencia matemática, en ciencia y tecnología
17. Competencia digital

18. Creación cooperativa

En la figura 2 se puede apreciar el porcentaje de veces que aparece cada uno de los objetivos en las valoraciones efectuadas por participantes y observadores externos.

Figura 2. Tabla de porcentaje de valoración de resultados



Con un primer análisis de los datos, que son objetivos pero que carecen del espíritu que ofrecen aquellos que se analizan detenidamente, ya se pueden extraer conclusiones, sin embargo, en los siguientes apartados se analiza detenidamente no solo la importancia, referida al número de veces que se nombra, sino las indicaciones, comentarios, propuestas y otros datos que no son cuantificables por ser de carácter cualitativo.

7.1. Consecución de los objetivos didáctico-musicales

Uno de los principales objetivos que se han programado con los conciertos didácticos tiene que ver precisamente con la consecución de mejoras musicales y didácticas. Estas se dividen en tres objetivos concretos

que son recogidos en la hipótesis de investigación, así como en las referencias teóricas detalladas en el capítulo correspondiente.

En sucesivos puntos se analizan los resultados respecto a los objetivos didáctico-musicales que son:

- Educar
- Musicalizar
- Disfrutar

7.1.1. Educar

El objetivo de educar a través de los conciertos didácticos es uno de los primeros que surge al poner en práctica un proyecto como el que nos ocupa. El concepto de educar va más allá de lo estrictamente musical, abarca otros fines que en los conciertos didácticos tienen que ver con:

- El respeto del público hacia la interpretación.
- La atención del público respecto a la música, la presentación y las dinámicas llevadas a cabo.
- La actitud del público con sus compañeros, tanto los que están de espectadores como los que intervienen en el concierto.

A la vista del análisis de los datos, se aprecia que la mayor parte de los alumnos asistentes valoran de forma muy positiva la actitud que ellos mismos han tenido en el concierto:

Pensaba que no estaría callado, ni quieto. Y no es que he estado quieto, porque he cantado, bailado, gritado, pero has me he sorprendido de respetar todo lo que se hacía y no “liarla”, que es lo que solemos hacer en estos casos (alumno de primaria).

La educación integral, a la que todos los docentes aspiramos llegar desde nuestra materia, se pone de manifiesto en el día a día, no es algo que se pueda medir con criterios cuantitativos. En este sentido se han manifestado los alumnos del IES y de Grado en educación, que en sus respuestas han destacado los siguientes casos:

- Sorpresa por la reacción del público, tanto en los momentos de participar como en los momentos de atender.
- Reconocimiento a que el ritmo del concierto tiene mucho que ver en que el alumnado esté atento en todo momento.
- Apreciación del valor de la diversidad de agrupaciones y repertorio para que el concierto resulte atractivo.

En otro sentido, los maestros de primaria, secundaria y universitaria, destacan en sus valoraciones la actitud, que denominan “educada” del alumnado del IES que lleva a cabo la interpretación:

Lo más curioso fue ver a alumnos de secundaria, que conozco de su etapa en primaria, con una actitud, respeto y concentración que no me esperaba. Dieron un concierto como si fueran profesionales, incluso me emocioné. Al acabar fui a felicitarlos. La gente debería ver el trabajo educativo que se hace en los centros públicos de enseñanza (maestra de primaria).

Otro factor muy valorado en las aportaciones de los diferentes agentes participantes es la continuidad en el proyecto, algo que nos parece muy importante, incluso decisivo para lograr unas metas que se puedan consolidar en el tiempo. En numerosas aportaciones se destaca:

- La continuidad en el proyecto
- La mejora que se percibe de unas ediciones a otras
- El beneficio para los colegios al no tener que buscar una actividad didáctico-musical fuera de la localidad.

7.1.2. Musicalizar

Otro de los objetivos que se programan en el proyecto, relacionado con la didáctica y la música, es el de musicalizar. En el marco teórico se ha desarrollado la idea de este concepto de forma genérica, pero lo que destaca en las valoraciones realizadas son varios aspectos que, de forma evidente, se relacionan con lo que se ha referenciado anteriormente, son:

- El hecho de hacer música desde el entorno más cercano.
- La unión de la música con otras disciplinas, tales como danza o imágenes.
- Las explicaciones claras, y ejemplificadas de todos los instrumentos que se utilizan en el concierto didáctico.
- El repertorio atractivo, variado y de una alta calidad musical.
- La participación del público, disfrutando de cada momento del concierto.

En palabras de un niño de primaria asistente al concierto:

Hay instrumentos que me han explicado en el colegio pero que nunca supe cómo eran, y menos cómo sonaban, pero hoy he podido saberlo.

En otra dirección, sobre todo por parte de los maestros asistentes, se valora que se expliquen conceptos que en el aula son muy difíciles de explicar y transmitir, tales como la estructura de una pieza musical, las partes que se repiten, el sonido de los instrumentos, la posibilidad de cambiar de matiz, así como los tipos de voces.

Respecto al alumnado de secundaria, se produce la paradoja de que, a pesar de que en los conciertos son los intérpretes, algunos de ellos valoran que desde el escenario también se aprende. Esto ocurre con alumnos que no tienen más conocimientos musicales que los adquiridos en la enseñanza

obligatoria y que, en el transcurso del concierto, aprenden cosas musicales de sus propios compañeros.

Fue la primera vez que escuché un fagot en directo. Me ha encantado cómo suena, no imaginaba que tuviera un sonido tan guay (alumna de secundaria).

7.1.3. Disfrutar

El tercer objetivo relacionado con la didáctica-musical es que el público asistente disfrute del concierto didáctico. En las valoraciones realizadas del presente proyecto, se puede apreciar que es uno de los objetivos que en mayor medida se han logrado, no solo por el porcentaje de personas que lo destacan, sino por el énfasis que ponen en ello:

Me lo pasé genial. Pasó el tiempo volando (alumno de primaria)

Disfruté mucho, salí a bailar y me gustó mucho estar en el escenario, además la música sonaba genial (alumna de primaria).

He disfrutado muchísimo. No podía imaginar que iba a ser una experiencia tan divertida y educativa (alumna de Grado en educación).

Un hecho que resulta importante en muchas valoraciones es la calidad musical del concierto, siendo este un factor que ayuda a que el público disfrute en mayor medida. En este sentido, son destacados los siguientes puntos:

- La calidad de las agrupaciones que interpretan, así como de las presentaciones realizadas.
- La diversidad del repertorio elegido.
- El alto grado de participación del alumnado asistente en diversas partes del concierto.
- El conocimiento que se tiene de la idiosincrasia del alumnado de primaria que acude de espectador.

- La profesionalidad con la que el alumnado de secundaria aborda el concierto.
- La buena organización del evento, desde la llegada hasta el final.

7.2. Adquisición de las competencias clave

Las competencias clave, tal y como se ha señalado en el marco teórico, se adquieren a través de las diferentes materias y acciones. En la fase de recogida de datos no resulta fácil obtener información respecto a la adquisición de las mismas, no se trata de hechos cuantificables, por lo que la metodología cualitativa utilizada es la idónea para extraer conclusiones respecto a la consecución de las competencias.

A través de las diferentes herramientas se obtiene información respecto a cada una de las siete competencias clave. En los apartados siguientes se detalla el grado de consecución de las mismas de forma individualizada, aunque, de forma general, se aprecia que se logra mejorar en las competencias clave. A través de algunos testimonios se recoge esta mejora:

Creo que para el alumnado que toca en los grupos es una fuente de mejora integral. No sabría decir en qué competencia mejoran, pero lo que sí que sé es que con esta actividad están mejorando en general en todo (maestro de primaria).

7.2.1. Competencia en comunicación lingüística

La competencia lingüística se trabaja, con el alumnado de secundaria, de forma prioritaria en el coro de voces mixtas. Tal y como se ha especificado en el apartado de desarrollo de los conciertos, a través de las canciones programadas se intenta que se produzca una mejora en esta competencia.

En las valoraciones recogidas a través del programa informático NVivo 11, se comprueba que un porcentaje de alrededor del 30% señala la

competencia lingüística en sus respuestas. Este es un dato no muy elevado, pero si prestamos atención a las valoraciones del profesorado de forma exclusiva, teniendo en cuenta que el alumnado no suele apreciar de forma clara el trabajo en esta competencia, encontramos que el porcentaje aumenta a más del 50 %.

Los datos coinciden en una serie de puntos beneficiosos para mejorar en la competencia lingüística, son los siguientes:

- Se observa una buena preparación en la pronunciación de las canciones.
- Se valora la dificultad de algunas de las canciones al ser en lenguas ajenas a las utilizadas habitualmente.
- Se destaca que en las canciones hay una pronunciación muy clara, correcta y, de forma destacada, muy bien conjuntada.
- El alumnado participante destaca que en la fase de preparación de las canciones se ha realizado un trabajo de pronunciación y conjunción que ha resultado difícil, pero también agradable y fructífero.

Algunas de las valoraciones resultan de especial interés, se destaca una que observa muy positivamente el aspecto de la conjunción:

La conjunción y dicción del coro me ha parecido destacable, se veía que estaba muy bien trabajado (maestra primaria).

La dificultad en la interpretación de canciones en otros idiomas también es destacada por algunas de las personas asistentes:

Me gustó mucho escuchar canciones en africano, parecían muy difíciles (alumno de primaria).

Me ha costado mucho aprender la canción de Bonse Aba, pero al final me ha salido bien (alumno de secundaria participante en el coro).

De igual forma, el hecho de utilizar diversos idiomas es visto como muy positivo:

Me gusta mucho que el coro cante en valenciano y castellano, es una forma de normalizar nuestro bilingüismo (maestro de primaria).

Me ha encantado el coro, además cantaban en diferentes idiomas, la canción de cuna es la que más me ha gustado (alumno de primaria).

7.2.2. Competencia matemática y competencias en ciencia y tecnología

Los resultados obtenidos respecto a la mejora en la competencia matemática, y en las competencias de ciencia y tecnología, muestran que no se trata de unas de las competencias mejor valoradas, en cuanto a que a través de los conciertos didácticos se mejore en la adquisición de las mismas.

A través del análisis realizado con el programa NVivo 11, se aprecia que aparecen poco nombradas en las diferentes encuestas y valoraciones realizadas por los participantes y observadores en el proceso. De hecho, se encuentran en los últimos lugares de la escala de valoración, como puede apreciarse en la figura 2.

El hecho de que se trate de unas competencias que, al menos de forma aparente, se encuentran muy alejadas de la materia de música, provoca que resulte difícil valorar si hay mejora en ellas. Sin embargo, tal y como se refiere en el apartado teórico destinado a la adquisición de competencias, las que nos ocupan tienen relación directa con algunos conceptos musicales básicos, de forma destacada con el ritmo. Por tanto, los factores que provocan que, a priori, la valoración que se realiza de la competencia matemática, y las competencias de ciencia y tecnología sea baja, son los siguientes:

- El alumnado que realiza valoraciones de los conciertos didácticos no presta demasiada atención a estas competencias, probablemente las ve muy alejadas de la música.

- Resulta difícil para los participantes y observadores del proyecto valorar si, en los aspectos en que la música se relaciona con estas competencias, se produce una mejora.
- En algunas valoraciones aparecen reflejados aspectos directamente relacionados con estas competencias, aunque no se menciona relación entre ellos. Ejemplos de ellos son:

Me he fijado que siempre iban juntos, y uno de los grupos tocaba sin director. ¡Me ha gustado mucho eso! (alumna de primaria)

Cuando tocamos en el cole nos cuesta mucho empezar y acabar juntos, y estos lo hacía siempre (alumno de primaria)

Con lo que nos cuesta en clase cantar sin que nos vayamos de tiempo, los alumnos del instituto lo hacían clavado (alumna de Grado en educación).

Es de mucho interés la valoración realizada por los maestros y profesores de música respecto a la competencia matemática y las de ciencia y tecnología, por lo que se realiza un estudio pormenorizado de las mismas. El motivo es que, a partir de sus conocimientos de música, tienen un criterio diferente en el análisis de algunos aspectos de la interpretación. Por ello, se analizan especialmente las valoraciones de los maestros de música de primaria, los profesores de música de secundaria y de didáctica de la música en Grado de educación. A través de ellas se obtienen algunos resultados que son de interés:

- Se valora muy positivamente la ejecución coral e instrumental, atendiendo a la precisión rítmica.
- Se da mucha importancia a la conjunción de los grupos participantes y se atribuye a un buen trabajo rítmico.
- Se destaca la dificultad de tocar sin director en el grupo de instrumentos Orff. Se atribuyen unos factores positivos, que son:

- Al tocar sin director, el alumnado presta mucha atención a la pulsación, manteniendo una velocidad de ejecución estable.
- Se produce una mejor compenetración entre los alumnos que tocan, buscando en todo momento unificar criterios para ir juntos en la ejecución.
- Se valora como muy difícil y resaltante que, sin ningún gesto físico de director, empiecen juntos, acaben juntos e incluso hagan cambios de velocidad. Se nombran en las valoraciones los ritardando y acelerando.

Algunas afirmaciones, que hacen hincapié en lo nombrado anteriormente, son las siguientes:

Me parece digno de mencionar que el grupo de instrumentos de aula (en referencia al de instrumental Orff) tenía una gran precisión rítmica, más aún si pensamos que tocaban sin director, se gestionaban ellos (maestra de primaria).

Cuando ha empezado el grupo de flautas y xilófonos (en referencia al grupo de instrumental Orff) pensaba que el profesor los dirigía desde algún sitio. He estado fijándome y he visto que el profesor estaba mirando desde el público cómo tocaban. Increíble. De 10 (maestra de primaria).

Sabía que en el IES se realizaba muy buen trabajo rítmico, he visto algunos ensayos, pero no me esperaba que tocaran de forma autónoma y con la precisión que lo han hecho. Es un reto y una apuesta que se ha conseguido de forma brillante (profesor de secundaria).

7.2.3. Competencia digital

Los datos que se obtienen con las herramientas utilizadas, respecto a la adquisición de la competencia digital, muestran que esta es la competencia que se estima que menos mejora con los conciertos didácticos.

A través del análisis efectuado con el programa informático NVivo 11, se detecta que es la competencia que en las encuestas y valoraciones menos aparece reflejada. Tan solo el 15% de las muestras hacen referencia a ella. Del análisis, de lo mencionado por participantes y observadores, se deduce que:

- En la interpretación coral e instrumental se utilizan pocos medios digitales, tan solo aquellos que sirven de apoyo a la música.
- Se valora el uso de imágenes junto a la música en directo.
- La utilización de las fotografías realizadas a la entrada, en las que aparecen todos los alumnos de primaria asistentes al concierto, son valoradas como muy positivas.
- No se relaciona la utilización de imágenes en el concierto con la competencia digital.

Algunas de las valoraciones referidas a los medios técnicos destacan lo siguiente:

Me ha encantado verme en la foto que nos han hecho a la entrada (alumna de primaria)

Me parece una idea fenomenal que salgan en foto, durante el concierto, todos los alumnos y alumnas asistentes (maestra de primaria).

La utilización durante el concierto de las imágenes del photocall de la entrada, me parece una buena idea. Creo que es de lo que más les ha gustado a los alumnos asistentes, ya que se han visto reflejados en el escenario y se han puesto muy contentos (alumna de Grado en educación).

La conjunción de música e imágenes ha sido muy acertada. Se notaba que todo estaba programado. Han salido imágenes de valores, del alumnado que estaba en el patio de butacas, de compositores. Muy acertada la elección (maestra de primaria).

En la línea de las valoraciones aportadas, se aprecia que sí se ha prestado atención a los medios digitales, pero tal vez no se identifican como tales. En el apartado de análisis se hace referencia a los motivos que provocan esta poca aparición en los cuestionarios. Sin embargo, se puede deducir que:

- La utilización de medios digitales está en relación con lo adecuado en este tipo de conciertos.
- Es competencia del alumnado de Grado en educación la presencia adecuada de imágenes, grabaciones u otros factores digitales, durante el concierto.

7.2.4. Competencias sociales y cívicas

La adquisición y mejora de las competencias sociales y cívicas es una de las más valoradas en los diferentes datos obtenidos en la fase de recogida de los mismos. A través del programa NVivo 11 se aprecia que en un 65% de las valoraciones aparecen referencias a estas competencias. Se trata de un número elevado desde el punto de vista cuantitativo.

En el análisis de los diferentes documentos de valoración, entrevistas y anotaciones, prestando atención a una visión cualitativa de las mismas, se aprecian diferentes percepciones que son destacables:

- Se da mucha importancia a que el alumnado del IES lleve a cabo el proyecto de los conciertos didácticos. Esta se centra en:
 - Son de la misma población que los alumnos asistentes, siendo una motivación añadida para ellos, tal y como se aprecia en las siguientes afirmaciones:

He visto a un vecino mío tocando, me ha gustado mucho verlo (alumno de primaria).

Yo voy a ir a “La Senda” para poder tocar en los grupos (alumna de primaria).

¡Tocaba mi hermano! Se lo he dicho a todos mis amigos. Estaba muy contento (alumno de primaria).

- Son, la mayor parte de ellos, antiguos alumnos de los colegios que asisten al concierto. En este sentido, algunos de los alumnos que tocan, han asistido como espectadores en ediciones anteriores de los conciertos didácticos. En la siguiente valoración se expresa con claridad:

Muchos de los alumnos que tocaban han sido alumnos míos en primaria. Me ha encantado verlos tan bien organizados, tocando genial y con una profesionalidad que me han dejado boquiabierto. Hace dos años estaban ellos mirando el concierto, y hoy están ahí tocando (maestra de primaria).

- Se valora muy positivamente la forma de abordar diferentes temas en el trascurso del concierto. Entre ellos, destacan los temas sociales, como educación en valores y educación para la igualdad. Un ejemplo de ello es:

Creo que para los alumnos de los colegios es muy importante la forma de abordar el concierto. El hecho de tratar de forma transversal, pero con la claridad necesaria, temas que nos atañen a todos, como la solidaridad, la integración, la empatía y la igualdad, es un plus a lo estrictamente musical. Hemos observado que, en otras actividades musicales profesionales, no se tienen en cuenta estos temas que, por otra parte, son muy importantes (concejal de educación).

- Se aprecia como muy positiva la actitud del alumnado que toca en los conciertos, entre otras cosas se destaca:

- El servicio que realizan para los colegios de la localidad.
- El ejemplo que ofrecen a los alumnos de primaria.
- La proximidad entre intérpretes y público.

Uno de los aspectos más destacables del concierto es el ejemplo que los chicos y chicas del instituto ofrecen a nuestro alumnado. Tienen la capacidad de transmitir más de lo que en numerosas clases se les puede enseñar, solo con estar ahí tocando, con seriedad, tratando temas importantes, pero también con naturalidad y cercanía, están haciendo mucho bien a nuestro alumnado (maestro de primaria).

- El IES, como organizador de los conciertos, recibe valoraciones muy positivas en los siguientes aspectos:
 - De forma desinteresada, ofrece conciertos gratuitos para todos los colegios de la localidad.
 - Asisten todos los colegios de la localidad, ya sean públicos o concertados, sin ningún tipo de discriminación.
 - Se da mucho mérito a la organización realizada, la comunicación con los centros y la atención recibida.

Venir a este concierto es muy agradable: nos llamáis, lo organizáis todo, no tenemos que salir del pueblo, es gratis, y además funciona muy bien, solo podemos daros las gracias (maestra de primaria).

- El hecho de reunir alumnado de tres etapas educativas, y que participen todos de forma activa en los conciertos, se valora muy positivamente. Un ejemplo de ello es:

Me parece una muy buena idea juntar alumnado de primaria, secundaria y de la universidad (maestro de primaria).

- La participación de futuros maestros, con la implicación e interés en el proyecto, es destacada en muchas de las informaciones recogidas, de forma especial por parte de los maestros de primaria:

El alumnado de magisterio ha hecho muy buen trabajo. Se nota que están muy bien preparados para ser maestros y maestras con un futuro esperanzador (maestra de primaria).

7.2.5. Conciencia y expresión culturales

Los datos obtenidos respecto a la adquisición de la competencia en conciencia y expresión cultural resultan muy positivos. En primer lugar, a través del análisis informático de las entrevistas y valoraciones se deduce que, en un porcentaje muy alto de ellas, se valora la mejora en esta competencia. Concretamente, en el 69% de las citadas valoraciones se hace referencia a la mejora en ella.

A través del análisis minucioso de las fuentes que se tienen, se extraen diversas conclusiones relacionadas con esta competencia, las más destacadas son las siguientes:

- Se hace referencia, en numerosas valoraciones, a la importancia de que el alumnado de secundaria realice actividades de expresión cultural con carácter público. En la siguiente afirmación se hace referencia a ello:

Para el instituto es muy importante que nuestro alumnado ofrezca actividades públicas en las que, de forma preeminente, se muestre la preparación cultural y artística que se obtiene a través de los proyectos educativos que tenemos en el centro. La voluntad de nuestro IES es salir del entorno estrictamente formal y llegar a la población general (vicedirector del IES).

- Se otorga una gran importancia a la música como fuente de expresión cultural. En este sentido, un alumno afirma:

Creo que he aprendido mucha cultura no solo tocando, también escuchando las explicaciones que daban las presentadoras durante el concierto (alumno de secundaria).

- Se valora muy positivamente que se muestre al alumnado asistente la importancia de la cultura musical. En algunas valoraciones se detecta que el alumnado de primaria recibe la citada cultura musical, un ejemplo es:

He aprendido muchas cosas interesantes, de eso que mi maestra llama “culturilla general” (alumna de primaria).

- Se destaca el carácter musical, al margen del pedagógico, del concierto, haciendo hincapié en que la calidad musical es determinante para mostrar el lado cultural. En diversas valoraciones se aprecia, la siguiente afirmación es un ejemplo de ello:

El nivel musical del concierto es determinante para que se ofrezca un producto culturalmente interesante, y este nivel está adquirido de forma sobresaliente (maestra de primaria).

- Se hace referencia a la importancia de que los propios alumnos, dentro de un entorno concreto, transmitan valores culturales a los compañeros más pequeños. Incluso desde las instituciones se otorga importancia a este hecho:

Para la población, ver cómo el alumnado del instituto realiza una labor cultural tan encomiable, es un lujo que no podemos más que fomentar y valorar (concejal de educación).

En otro sentido, relacionado con la labor continuada de concienciación cultural que los conciertos didácticos ofrecen, se valoran algunas mejoras tales como:

- La continuidad en un proyecto que, en cada edición, intenta mejorar y ofrecer mayor calidad musical. Este hecho es percibido tanto

por maestros de primaria como por los propios alumnos de esta etapa que asisten a los conciertos. En las siguientes valoraciones se observa claramente:

Creo que es destacable que, desde hace años, se ofrece un concierto de gran calidad musical en el que se trasmite el amor a la cultura, en general, y a la música, en particular (maestra de primaria).

De las cosas más destacables del concierto, yo nombraría la calidad musical del mismo (alumna de Grado en educación).

- La posibilidad de que se ofrezca a la población escolar un producto de alto valor cultural, sin salir del municipio, es otro de los beneficios que son resaltados en las valoraciones recogidas, tal y como se muestra en el siguiente ejemplo:

Me parece muy bonito lo que han tocado, y además explicaban cosas de compositores y esas cosas. Me parece interesante (alumna de primaria).

- La motivación que supone para el alumnado asistente ver a compañeros, tan solo un poco mayores que ellos, ofreciendo un concierto de carácter didáctico-musical, es destacada en numerosos datos recogidos, se adjuntan dos ejemplos de ello:

A algunos de los alumnos que tocaban los conozco porque el año pasado estaban en el mismo colegio que yo. Hoy me parecía que tocaban como si fueran mucho más mayores, lo han hecho muy bien (alumno de primaria).

He estado más atento que en otras actividades extraescolares, era porque conocía a muchos de los que tocaban. Hoy me he enterado muy bien de las explicaciones que se han dado. Además, me he divertido (alumno de primaria).

- La ilusión por acercarse a la música que provoca en el alumnado de primaria se refleja en las siguientes dos afirmaciones, realizadas por maestra y alumno, respectivamente, de primaria:

Cada año, después del concierto, hay alumnos que quieren aprender música fuera del colegio. Esa es sin duda una labor de concienciación de la que el IES puede estar orgulloso (maestra de primaria).

¡Me ha gustado tanto! Tengo ganas de aprender música (alumno de primaria).

7.2.6. Aprender a aprender

La competencia de aprender a aprender aparece con muy buen resultado en las diferentes valoraciones obtenidas. A través del programa NVivo 11 de análisis de datos cualitativos, se observa que un porcentaje importante de encuestas y entrevistas nombran la mejora en esta competencia. Se trata del 61% de los datos introducidos, lo que es realmente un porcentaje importante.

Desde el punto de vista del análisis pormenorizado de los datos obtenidos, se aprecia que hay una gran valoración de la competencia, de forma destacada entre el profesorado de las distintas etapas, con especial énfasis en los siguientes puntos:

- El alumnado que interpreta, tanto de forma coral como instrumental, tiene la capacidad de mejorar de forma integral y autónoma.
- El hecho de que se dé un giro a la figura del director de los grupos, adoptando un papel poco habitual, incluso en ocasiones no actúe como tal y en otras sean alumnos o antiguos alumnos quiénes dirijan, ayuda al alumnado a desarrollar esta competencia.
- Tocar y cantar de forma coordinada en grupo, habitualmente numeroso, produce beneficios en la competencia de aprender a aprender.
- No es posible realizar los conciertos didácticos si el alumnado del IES no está en un proceso de aprendizaje y reciclaje continuo.

En la línea de los puntos referidos anteriormente, son destacables algunas valoraciones recogidas en el proceso de recopilación de datos, respecto al esfuerzo por mejorar continuamente y la forma en la que, a través de las distintas ediciones de los conciertos, se ha logrado:

Es destacable cómo el alumnado se esfuerza por mejorar. Yo he asistido a todas las ediciones de los conciertos didácticos celebradas hasta ahora, y he visto una evolución que demuestra que han desarrollado la competencia de aprender a aprender (maestra de primaria).

Algunos de los participantes en la actuación son antiguos alumnos míos, veo que han tenido una evolución musical y general que demuestra que cada día son más maduros. Además, son totalmente autónomos en muchas partes del concierto (maestra de primaria).

Respecto a la forma en la que, en el día a día, el alumnado del IES se esfuerza por mejorar adaptando la forma de aprender para, a través de nuevas estrategias, poder seguir mejorando:

Durante los ensayos en el instituto he visto cómo mejoraban en la interpretación, pero también cómo eran capaces de extraer sus propias conclusiones, elaborar estrategias y realizar las acciones necesarias para mejorar en su labor musical (profesor de secundaria).

En relación con las estrategias utilizadas para conseguir un aprendizaje continuo y permanente, con especial mención a la autonomía mostrada por el alumnado para conseguir esa mejora, se puede destacar la siguiente anotación:

Se observa que los grupos formados, en su trabajo autónomo, están buscando la forma de aprender una parte de la canción que es realmente difícil. Uno de los miembros ha propuesto un juego en el que por imitación están aprendiendo la pronunciación. Posteriormente, van añadiendo la melodía (nota en el diario de campo).

Desde el punto de vista del alumnado participante, sin ser nombradas directamente, tal vez por el desconocimiento de la competencia que están trabajando, se valoran algunas cuestiones tales como:

- El trabajo en grupo cooperativo produce beneficios en las estrategias de aprendizaje. En este sentido, se observa en afirmaciones como la siguiente:

En mi grupo de coro, X nos explicó que si hacemos ejercicios antes de empezar luego todo nos sale más fácil. Hacíamos tres ejercicios diferentes, y es verdad, después todo salía mucho mejor (alumna de secundaria).

- En el proceso de preparación de los conciertos hay una evolución en lo que se aprende y en la forma de aprenderlo, tal y como refleja la observación de un alumno del IES:

El profesor nos enseñó que si un ritmo no sale con el xilófono hay que simplificarlo y poco a poco ir añadiendo las partes más difíciles hasta llegar a conseguirlo. En una de las piezas, nos juntamos tres compañeros y, durante cinco patios lo estuvimos practicando, al final son salió genial (alumno de secundaria).

- Se observa que el trabajo individual mejora gracias a las aportaciones del grupo. En este sentido, se aporta una afirmación recogida y que hace referencia a ello:

Cuando algo no me salía con la flauta, le pedía consejo a mi compañero X que siempre tiene alguna ocurrencia de la mejor forma de practicar para que al final salga (alumno secundaria).

7.2.7. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor

La competencia de sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, que en cuanto a la forma de trabajar tiene relación con aprender a aprender, aparece muy bien valorada en los datos obtenidos en la fase de recogida de los mismos. Sin embargo, a través del programa NVivo 11, los resultados

obtenidos no son especialmente positivos. Tan solo en el 35 % de las valoraciones aparece esta competencia. Los motivos de esta poca, que no baja, valoración son:

- El alumnado de las etapas de primaria y secundaria no ve de forma clara la puesta en práctica de esta competencia.
- En ocasiones, no hay una distinción clara entre esta competencia y la de aprender a aprender, incluso en las valoraciones del profesorado.
- El hecho de que la interpretación colectiva sea uno de los objetos del concierto didáctico, dificulta que se aprecie la parte de iniciativa y emprendimiento.
- Al rastrear de forma minuciosa las valoraciones, se encuentran referencias, no necesariamente directas, a esta competencia.

Tal y como se ha comentado, a partir de un análisis pormenorizado de los datos de que se dispone, se extraen conclusiones que hacen referencia a la adquisición del sentido de iniciativa y espíritu emprendedor. Destacan las siguientes:

- Se valora positivamente que el alumnado no necesite director en su interpretación, o que el mismo sea un compañero o antiguo compañero. Este es un aspecto muy destacado, se muestran algunas afirmaciones que aportan datos respecto a ello:

Me gusta mucho que el coro lo dirija una alumna. Estoy segura de que eso es beneficioso para el resto, de esta forma querrán mejorar y ser más exigentes consigo mismos (maestra de primaria).

Cuando Juanvi (refiriéndose al profesor de música) nos propuso que tocáramos sin dirigirnos me pareció una locura. Ahora veo que si nadie nos está dirigiendo tenemos más responsabilidad, pero eso hace que nos fijemos e impliquemos más (alumno de secundaria).

Una de las cosas que más me han llamado la atención es la soltura con que los alumnos y alumnas tocan sin que nadie les dirija. Lo hacen fenomenal, pero todavía es más fenomenal ver que lo hacen con naturalidad y total independencia (alumna de Grado en educación).

- Es destacada la forma de empezar y acabar las piezas, con total autonomía, al igual que el desarrollo de las mismas, con cambios de matiz, control sobre el pulso, tanto manteniéndolo cuando es necesario como realizando cambios, tocando más o menos rápido, según las necesidades. En la siguiente frase, recogida en la recopilación de datos, se hace referencia a ello:

Es una pasada que toquen sin que nadie les dirija. En clase, nuestra maestra nos lleva el compás y cada uno va a la suya, debe ser muy difícil sin director (alumno de primaria).

- Se percibe como muy positivo que un alumno, o antiguo alumno, ejerza la dirección del coro. Se valoran dos aspectos destacados respecto a ello:

- Los alumnos ven que se puede llegar a dirigir el coro, tal y como lo hace un compañero, tal y como se aprecia en esta valoración:

Me gusta mucho que nuestra compañera X nos dirija. A mí dentro de unos años también me gustaría dirigir el coro. En ella valoro la decisión que tiene, lo que se sabe las canciones y la seguridad que nos trasmite. Una siempre tiene la impresión de que es imposible equivocarse si la mira a ella (alumna de secundaria).

- Para el alumno, o antiguo alumno, que ejerce la dirección del coro, se trata de un reconocimiento a su espíritu de iniciativa personal. En la recogida de datos, la alumna que en uno de los conciertos didácticos dirige el coro, afirma:

Para mí es un lujo poder dirigir el coro. Cuando me ofreció la posibilidad el profesor de música no me lo creía. Me explicó que mi trayectoria y capacidad para tomar decisiones, liderar y ayudar a mis compañeros, era lo que se valoraba para que pudiera ejercer esta responsabilidad (alumna de secundaria, directora del coro).

7.3. Mejoras en el aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo es el procedimiento que se ha utilizado en el IES para la preparación de los conciertos didácticos. Tal y como se ha reflejado en el apartado teórico y en el de organización y preparación de los grupos musicales, se han seguido las premisas de este paradigma educativo. En el presente apartado, se analizan los resultados obtenidos a partir de las herramientas utilizadas para tal fin, y que han sido descritas en el punto correspondiente.

En primer lugar, hay que aclarar que, por el tema que se trata, las valoraciones de los diferentes participantes y observadores no producen resultados de igual trascendencia. Los motivos son los siguientes:

- El alumnado participante de primaria, que asiste a los conciertos, no puede valorar más que mínimamente el trabajo cooperativo realizado en el IES.
- El profesorado de primaria, que asiste junto a sus alumnos a los conciertos, tiene poca información para valorar el trabajo cooperativo, si bien de algunas entrevistas se extraen diversos datos, que resultan de interés.
- El alumnado de Grado en educación, responsable de la parte didáctica de los conciertos, puede aportar algunos datos a la investigación, si bien no son muy numerosos ni de mucha profundidad en este apartado. El motivo es que no han estado presentes en el proceso de trabajo cooperativo, aunque sí en el resultado, y en ese

aspecto se obtiene información de algunas aportaciones realizadas por ellos.

- La principal fuente de obtención de datos respecto al aprendizaje cooperativo en este estudio, se obtiene a través de:
 - Las anotaciones en el diario de campo del profesor responsable del proyecto de los conciertos didácticos y de esta tesis.
 - Las entrevistas con alumnos de secundaria, así como las actas y anotaciones realizadas a partir de las reuniones y asambleas celebradas.
 - Las aportaciones de los profesores de secundaria y Grado en educación, que conocen el procedimiento utilizado en la preparación de los conciertos, y pueden colaborar con su visión del proceso y resultado.
 - Las valoraciones del alumnado de Grado en educación y de primaria, tras realizar un pormenorizado estudio de las mismas, para extraer información respecto al aprendizaje cooperativo utilizado.
 - Las entrevistas con los maestros de primaria asistentes al concierto, que aportan datos respecto a los resultados que el aprendizaje cooperativo ha producido.
 - Las aportaciones de las instituciones participantes, sin tratar directamente el tema, sí que ofrecen datos a partir de los resultados que comentan y analizan.

En el análisis efectuado a través del programa NVivo 11 se determina que un porcentaje considerable de respuestas, concretamente un 67% de las respuestas, incluyen el aprendizaje cooperativo. Este dato se obtiene tras la realización de las operaciones de ponderación necesarias ya que, en algunas

entrevistas, como el caso del alumnado de primaria, no aparece, sin embargo, tiene mucho peso en algunas otras, tales como las del alumnado de secundaria.

El hecho de que el aprendizaje cooperativo tenga un impacto importante se debe a varios aspectos, justificados con algunos ejemplos de valoraciones aportadas:

- El alumnado de secundaria percibe una nueva forma de trabajar, muy diferente a la habitual y que, aunque causa desconcierto, les ofrece posibilidades de mejorar a través del trabajo grupal y cooperativo. Un ejemplo de ello es la valoración de una alumna:

Cuando empezamos a ensayar y Juanvi (refiriéndose al profesor de música) nos organizó en grupos, pensé que no iba a funcionar, que perderíamos el tiempo. Sin embargo, pasados unos meses, me di cuenta de que había ido muy bien esa forma de organizarnos, habíamos logrado una gran mejoría (alumna de secundaria).

- En el IES se detecta que no se está trabajando de la forma habitual, esto produce sorpresa y posteriormente alegría, a la vista de los resultados, como se aprecia en estas dos valoraciones:

Una de las cosas más destacadas del proyecto de los conciertos didácticos es la forma de trabajar. Cuando se inició la preparación yo, personalmente, aunque creo que era algo colectivo, nos sorprendimos por la forma de organizar al alumnado. Había grupos, personas responsables, diferentes tareas, y otras cuestiones que se me escapan. Parecía que no se iba a llegar a ningún fin, daba la impresión de que se iba a quedar en una especie de proyecto sin realizar. El día que vi el primer concierto, con más de 100 alumnos tocando juntos, entendí que se había hecho un trabajo organizado, cabal y, sobre todo, productivo (vicedirector del IES).

Cuando llegué al instituto, estuve viendo algunos ensayos en los patios. Me sorprendió que se utilizara un sistema en el que se trabajaba por grupos, no es lo habitual en la preparación de actividades musicales. A las pocas

semanas vi que estaba funcionando y que el alumnado avanzada mucho más así, pero más relevante era que avanzaba mejor, el progreso musical era más significativo de lo que yo esperaba (profesor de secundaria).

El proyecto de preparación de conciertos a partir del aprendizaje cooperativo ha tenido dos vertientes, en los apartados siguientes se analizan por separado los resultados en cada una de ellas. Se trata de la interpretación musical cooperativa y la creación musical cooperativa. Hay que tener en cuenta que ambas están relacionadas, pero tienen unas características propias, por ello que se separan en dos apartados diferentes.

7.3.1. Interpretación musical cooperativa

De las dos partes en que en este estudio se ha dividido, sin duda la interpretación musical realizada a través del aprendizaje cooperativo es la que más impacto ha tenido en la investigación. El principal motivo es que se trata de la base de los conciertos didácticos, así como la plasmación más evidente, más fácil de percibir y analizar.

En los resultados obtenidos respecto al impacto, realizados con el programa NVivo 11, se determina que es uno de los ítems más utilizados y que aparece de forma más significativa en las valoraciones. Arroja una frecuencia del 61 % de las valoraciones, si bien ya una vez realizadas las ponderaciones comentadas en el punto anterior.

Al margen de los resultados del análisis informático, siguiendo las premisas expuestas al inicio de este capítulo respecto al análisis de los resultados, se presta atención prioritaria a las valoraciones cualitativas. Para extraer información se realiza un estudio pormenorizado de las diferentes aportaciones obtenidas durante el proceso de la investigación. Con el fin de poder reflejar de forma adecuada los resultados de la investigación, se opta por dividir los resultados atendiendo a distintos aspectos trabajados en la interpretación a partir del aprendizaje cooperativo. Estos son:

- La formación de los grupos.

- La distribución de roles.
- El desarrollo de los ensayos.
- El resultado en los conciertos.

En adelante, se comentan de forma independiente cada uno de los parámetros a los que se ha prestado atención en la interpretación a partir del trabajo cooperativo.

- a) La formación de los grupos.

El proceso de formación de los grupos cooperativos, que se anuncia al alumnado al inicio de la tarea de preparación de los conciertos didácticos, provoca algunas situaciones que se comentan y ejemplifican con testimonios y anotaciones de campo:

- Para el alumnado se trata de un sistema totalmente novedoso. Incluso lo confunden con el tradicional trabajo en grupos. En principio, la sorpresa provoca reticencias y dudas, algunos ejemplos son:

En la primera reunión, tras explicar la dinámica propia del aprendizaje cooperativo que se va a seguir para preparar la parte interpretativa, se ha abierto un debate en el que algunas intervenciones han mostrado dudas, otras han mostrado la poca creencia en este tipo de organización, basada en que en otras asignaturas trabajan en grupo y no funciona y, en general, no ha sido acogido con entusiasmo (diario de campo del investigador).

Recuerdo cuando el profesor nos habló de formar pequeños grupos y que trabajaríamos cooperando. Ya me imaginaba lo típico: discusiones, malos rollos y al final nada, uno trabajando y los otros aprovechándose de su trabajo (alumno de secundaria).

El día que se organizaron los grupos, mis amigas y yo nos miramos como diciendo, ¿pero no íbamos a tocar todos juntos? ¿Esto qué es? (alumna de secundaria)

Lo que más me gustó fue que nos dejaba hablar, opinar y organizarnos, no como queríamos exactamente, pero sí de la forma que se habló entre todos (alumna de secundaria).

- La formación de los grupos sorprende por su dinámica. El alumnado esperaba que se formaran grupos por nivel, o bien, simplemente grupos por edades, cursos o amistades. El hecho de que sean grupos organizados con otros criterios les provoca, como en el punto anterior, sorpresa y escepticismo. Un ejemplo es:

La manera de formar grupos no la entendía al principio. Había una mezcla que parecía rara, yo lo que quería era estar con mis amigas, para eso íbamos en el recreo, no para estar con gente que ni conocía. El profesor parecía tenerlo claro y nos quedamos a ver cómo funcionaba eso (alumna de secundaria).

- b) La distribución de roles.

La segunda parte del proceso también se comenta en las valoraciones realizadas por los participantes en la investigación. Se trata de uno de los puntos que más controversia causa y, por tanto, más dificultades en el proceso, como se refleja en las aportaciones de los participantes y en los diarios de campo. Son varios los aspectos de los que se obtienen resultados para el análisis:

- Es complicado decidir el rol de cada componente. Existe la opinión, a priori, de que se va a dividir el grupo dependiendo de si son buenos alumnos o malos, en las siguientes valoraciones se aprecia:

Yo soy un alumno no muy bueno, en casi ninguna asignatura me va bien, pero me gusta tocar, y esperaba que me tocara el papel del “tonto”, siempre me tocan cosas que no tienen importancia, pero hablando entre nosotros y con Juanvi (refiriéndose al profesor de música), decidimos que era muy importante para el grupo porque era de los que más facilidad tenía tocando. Me gustó la idea, aunque en los ensayos me di cuenta de que todos éramos importantes (alumno de secundaria).

Lo de organizarnos en el grupo era muy complicado, pasaron unos cuantos días hasta que cada uno entendió su papel, pero luego superbién (alumna de secundaria).

- La asunción de roles se convierte en una fuente de mejora colectiva. A pesar de las dificultades iniciales, el alumnado valora el reparto de tareas y responsabilidades de una forma muy positiva. Algunos testimonios son ejemplo de ello:

Aunque nos costó organizarnos, en unos días vimos que cada vez tocábamos mejor. Un compañero que toca muy bien el xilófono nos ayudó mucho, era nuestro maestro en el grupo, y eso que tiene un año menos que yo, pero controla mucho (alumno de secundaria).

Pasadas unas semanas, presencié un par de ensayos por grupos, uno de cinco alumnos de láminas y otro de cuatro alumnos de flauta. El progreso que habían experimentado era notable, la forma de aprovechar el tiempo era sorprendente. Estaban organizados, había buen ambiente y se rendía mucho (profesor de secundaria).

En la tercera semana de ensayos se aprecia que la mayor parte de los grupos cooperativos formados tienen un funcionamiento adecuado. Es destacable que las reticencias iniciales se han superado por los pequeños resultados que a corto plazo aprecia el alumnado (diario de campo del investigador)

- c) El desarrollo de los ensayos.

Una de las principales aportaciones de datos, para analizar la mejora conseguida a través del aprendizaje cooperativo, es la que tiene que ver con el desarrollo de los ensayos. En este apartado se presta atención a los ensayos en grupos cooperativos y a los ensayos en grupo grande. En el caso de este último, se especifica el tipo de grupo: coro, grupo de instrumental Orff y grupo de alumnado que estudia música. Esta división se realiza tras analizar las valoraciones realizadas y observar que son diferentes en cada caso.

- Los ensayos en grupos cooperativos, tal y como se ha adelantado en el apartado anterior, evolucionan en cuanto a calidad de los mismos, capacidad de organización e integración del alumnado en los citados ensayos. En las siguientes valoraciones se alude a las tres características citadas, se realizan desde diferentes puntos de vista:

Cada día éramos capaces de ensayar partes más complicadas. Lo que al principio nos costaba mucho tiempo, con las indicaciones de nuestro compañero X y lo que íbamos practicando, nos costaba cada vez menos (alumna de secundaria).

En muchos patios quedábamos por nuestra cuenta, sin que Juanvi (refiriéndose al profesor de música) nos dijera nada. Quedábamos, tocábamos y nos divertíamos. La verdad nos gustaba (alumna de secundaria).

Yo, lo que más valoro, es que uno de nosotros era el que llevaba la voz cantante, era yo, pero podría haber sido otro, me sentía genial, y los demás aprendían mogollón (alumno de secundaria).

Cuando llegamos al primer ensayo del grupo de flautas éramos casi 100, a algunos no les salía casi nada, a nosotros todo, pensé esto mola (alumno de secundaria).

Me llamó la atención ver a unos alumnos míos de 2º de ESO que en clase no paraban, ensayando en un patio por su cuenta. Estaban más concentrados que en clase (profesor de secundaria).

- Los ensayos en grupo grande son valorados por los participantes y observadores. Tal y como se ha referido, se distingue entre las valoraciones realizadas en cada uno de los grupos.

- Coro de voces mixtas:

En los ensayos del coro, una vez unidos los diferentes grupos cooperativos, se produce un avance muy rápido, la valoración es muy positiva y se destaca: la facilidad para

cantar a voces tras trabajar en pequeños grupos, la facilidad de pronunciación, gracias a haber aprendido entre pocos alumnos, y el resultado final. Se muestran algunos ejemplos extraídos de las aportaciones realizadas:

Entre cinco alumnas habíamos aprendido nuestra voz, cuando nos juntamos con todo el coro alucinamos. Sonaba genial, y eso que solo era el principio, después aún sonó mejor, pero la impresión de que el trabajo había servido para algo no se me olvida (alumna de secundaria).

La primera vez que practicamos la canción africana, Bonse Aba, no conseguí ni enterarme de nada, pero cuando ensayábamos en grupo, aprendíamos muy muy rápido. Después todo salía fácil (alumna de secundaria).

Para mí fue un reto dirigir el coro, pero los ensayos preparatorios que se hicieron en grupos pequeños propiciaron que cuando ensayábamos en grupo todo fuera más fácil (alumna de secundaria, directora del coro).

Llevo 2 cursos de profesor de secundaria. Nunca he visto que el alumnado de un centro de estas características consiga el nivel de interpretación que he visto en “La Senda”. Para mí es clave la forma de trabajar. En muchos cursos de formación se habla de aprendizaje cooperativo, pero es la primera vez que lo veo puesto en práctica de verdad (profesor de secundaria).

- Grupo de instrumental Orff:

En este conjunto musical, el más numeroso, con alrededor de 100 alumnos, los ensayos entre grupos cooperativos y la totalidad del conjunto se han ido alternando para conseguir el resultado final. En las valoraciones recogidas se destacan diversos aspectos:

- La dificultad de las piezas y la forma de resolverla, tal y como se aprecia en estas valoraciones:

Ha resultado muy complicado preparar las piezas. Para alumnas como yo que solo tocan en el instituto no es fácil, pero el trabajo hecho en pequeño grupo me ha ayudado a conseguir que me saliera. Hasta poco antes del concierto, seguíamos ensayando el grupo de cinco alumnos, con la ayuda de X y el conjunto grande (alumna de secundaria).

Yo estudio música, me he responsabilizado de ayudar a unos compañeros a los que les costaba tocar la flauta, pero han puesto interés y han conseguido que les salga bien (alumno de secundaria).

- La conjunción de un grupo muy numeroso de alumnos que toca sin director. Se aportan dos valoraciones que inciden en ello:

Los alumnos más mayores me decían que en el concierto tocaríamos sin que nadie dirigiera, yo no me lo creía, pero sí, así fue, nos acostumbramos en los ensayos conjuntos a tocar sin que nadie nos llevara el compás, me gusta mucho así, somos más importantes (alumno de secundaria).

En el proceso de los ensayos se incide en la situación de que el profesor no va a dirigir en el escenario la actuación de este grupo. Para conseguir que a pesar de ello el resultado sea óptimo, se designan alumnos responsables de dar las entradas, marcar los finales e indicar los cambios de tiempo (diario de campo del investigador).

- Grupo de alumnos que estudian música:

Este grupo, formado por alumnado que estudia música fuera del IES y que toca con sus instrumentos, es el que menos tiempo puede dedicar a ensayar en el centro, precisamente por la dificultad de traer los instrumentos propios. En las valoraciones y datos que se extraen se destacan dos aspectos:

- La importancia de unir a músicos con pocos ensayos, con las dificultades que ello provoca, y que

se consigue gracias a un trabajo cooperativo, tal y como refleja esta valoración:

Lo que hizo que nos saliera tocar una obra tan difícil como el Danzón fue que no la ensayamos directamente al mogollón. Se organizaron ensayos en pequeños grupos, había alumnos encargados de cada parte, y en el caso de mi cuerda, los violines, yo me encargué de coordinar, poner los arcos y ayudar a los menos expertos. Cuando nos juntamos todas las cosas salían con mucha facilidad (alumna de secundaria).

- El nivel alcanzado por el grupo, gracias a un trabajo diferente, basado en el aprendizaje cooperativo. En la siguiente aportación se hace énfasis en ello:

Yo toco en una de las bandas de Quart. Me parece increíble que nos cueste menos montar obras en el instituto que en mi propia banda. Creo que la clave es que aquí (en referencia al instituto) se organiza todo mucho mejor, nos sentimos valorados, tenemos responsabilidad y exigencia, y el resultado es fabuloso (alumno de secundaria).

d) El resultado en los conciertos

La última parte de la que se recogen datos en relación a la interpretación realizada a través del aprendizaje cooperativo, es el resultado que se obtiene en los conciertos. En las diferentes aportaciones, realizadas por los participantes y observadores, se aprecia que se destacan los siguientes aspectos:

- En los conciertos didácticos, no solo se percibe el resultado del trabajo cooperativo, sino que se sigue poniendo en práctica durante la actuación. Una valoración, digna de mencionar en este aspecto, es la siguiente:

Ver a tantos alumnos y alumnas, tocar conjuntamente, disfrutar de una música de alta calidad y saber que no está interpretada por profesionales,

es un motivo de satisfacción. Pero, en el momento del directo, ver cómo trabajan de forma conjunta, percibir que se apoyan unos a otros, que hay alumnos y alumnas que están, a sus 15 o 16 años ejerciendo una responsabilidad en el escenario, y que otros les siguen en sus decisiones, eso me parece un hito en la educación. Ellos sabrán las horas de ensayo que llevan (maestra de primaria).

- Se aprecia que hay una compenetración especial entre el alumnado participante, fruto del aprendizaje cooperativo, tal y como se aprecia en las siguientes valoraciones:

A mí me parecía que todos se llevaban bien, se miraban, se sonreían, parecían todos amigos, eso me encanta (alumna de primaria).

Cuando nos propusieron hacer la parte didáctica del concierto no me imaginaba que la parte musical estaría tan currada, ahí había mucho trabajo, y buen trabajo, no tengo duda (alumna de Grado en educación).

El tipo de trabajo que se hace con los alumnos que tocan en el concierto es admirable. Se debería extrapolar a otros centros educativos. Estoy seguro de que con más potencial no logran ni la mitad de objetivos, se ve que en La Senda se trabaja de otra forma (maestro de primaria).

7.3.2. Creación musical cooperativa

La creación musical cooperativa es la segunda parte, junto con la interpretación, que se relaciona con el aprendizaje cooperativo en el aula de música. Sin lugar a duda, no consigue el impacto que el anterior, de hecho, en las valoraciones analizadas a través del programa NVivo 11 se encuentra muy alejada de la interpretación. Tan solo un porcentaje del 11 % de las respuestas, una vez filtrados los temas, se refieren a la creación cooperativa. Los motivos de este bajo impacto hay que buscarlos en varios aspectos:

- No se trata del objeto prioritario del concierto didáctico, es un complemento que apenas llega al público, ni siquiera llega a muchos de los intérpretes o de los observadores.

- La creación cooperativa es percibida por un grupo de alumnos que participan en ella y, en este sentido, la valoran de forma muy positiva:

Un grupo nos encargamos, a partir de las indicaciones del profesor de música, de hacer un arreglo de una de las canciones de moda ese año. Se trataba de la canción *Whitout you*. Trabajamos mucho para conseguirlo, nos repartimos los trabajos, y al final salió tan bien que la tocamos en el concierto didáctico (alumna de secundaria).

- Los maestros y profesores, que conocen las particularidades del proyecto, valoran de forma altamente positiva el hecho de realizar un trabajo cooperativo conducente a la composición grupal. Se muestran dos valoraciones que hacen referencia a ello:

Presencé la forma en la que se organizaban en grupos para realizar arreglos de canciones, todas elegidas por el alumnado, y creo que es un trabajo digno de resaltar. En cada grupo había una organización bien pensada y estructurada, el resultado final era muy válido, tanto que yo mismo aproveché algunos de los arreglos realizados para los conciertos didácticos para programar en clase, realizando algunos cambios para facilitarlos (profesor de secundaria).

Sabía que alguna de las piezas que sonaba en el concierto la habían preparado, me refiero al arreglo musical, los propios alumnos. Creo que esto es de un mérito enorme, solo pensar en organizarlos, que saquen las notas, las escriban, realicen las partes de flautas, xilófonos, metalófonos y batería, me parece un trabajo de gran dificultad y calidad (maestra de primaria).

- El alumnado asistente, sin conocer que los arreglos son fruto de un trabajo cooperativo, los valora de forma muy positiva:

Me encantan todas las canciones que han tocado, algunas eran n poco antiguas, pero había otras que eran las de moda de este año (alumna de primaria).

Han dicho en el concierto que la canción de *Bailando* la han hecho unos alumnos, pues está genial (alumno de primaria).

De lo que más me ha gustado, el repertorio elegido, se nota que es del gusto del alumnado adolescente (alumna de Grado en educación).

7.4. Motivación y sentimiento del alumnado

Sin duda, una de las informaciones que se deducen de los datos obtenidos y que resulta de más interés en este estudio, es la forma en la que el alumnado participante en el mismo se siente. Se trata de conocer, en la medida de lo posible y, a través de los medios utilizados para ello, lo que el proyecto de los conciertos didácticos aporta al alumnado.

Para realizar una mejor valoración de los sentimientos y motivaciones, se divide en grupos dependiendo de la etapa educativa. Además, cada grupo tiene un papel diferente en los conciertos referidos.

7.4.1. Alumnado de Primaria

El alumnado de primaria es el objeto primero de los conciertos didácticos, a ellos están destinados y, en todo momento, se mantiene el objetivo de que consigan diferentes metas, nombradas y analizadas, con anterioridad. Analizar la motivación y sentimientos que tienen antes estos conciertos, requiere poner el foco en diferentes perspectivas. Por tanto, en esta diversidad de puntos de vista se analiza la citada motivación y sentimientos.

Atendiendo a la motivación inicial, importante para afrontar una actividad que les resulta ajena, ya que no está organizada por sus centros educativos, es digno de destacar que, tal y como se relaciona en los ejemplos que en cada caso se citan, esta motivación es alta por diferentes motivos:

- Es muy atractivo salir del centro escolar para asistir a una actividad musical:

Lo que más me gusta es aprender fuera de clase, a veces no quieren sacarnos, pero solo con salir ya tenemos más alegría que estando todo el día sentados (alumno de primaria).

Esta mañana ha sido más divertida y aprovechada que si nos hubiéramos quedado en el cole (alumna de primaria).

- Atrae mucho al alumnado de primaria ver conciertos en directo, tal y como se refleja en estas valoraciones tras el mismo:

Es muy divertido escuchar instrumentos en directo. Las flautas las tocaban superbién, no como nosotros en clase. Ojalá un día toquemos así (alumno de primaria).

Me ha gustado mucho escuchar al coro, las flautas y los instrumentos grandes. Se me ha pasado volando la mañana (alumna de primaria).

- El hecho de que les expliquen poniéndose a su nivel, les parece muy interesante. En las siguientes aportaciones se puede apreciar:

El tema del tiempo me ha gustado mucho para el concierto. Hacían cambios de tiempo con los relojes y nos llevaban a lo antiguo y lo moderno, ha estado chulo (alumna de primaria).

Las presentadoras eran muy simpáticas, nos preguntaban todo el rato y nos animaban a cantar y bailar (alumna de primaria).

7.4.2. Alumnado de Secundaria

El alumnado de secundaria es el centro de la presente investigación, si bien también afecta al de primaria y grado en educación, no es comparable ya que el estudio se centra en el trabajo en el IES. En muchas partes de la investigación se ha reflejado la importancia de la motivación y los sentimientos en el citado alumnado, sin ellos no sería posible realizar el proyecto de los conciertos didácticos.

Centrando la mirada en los datos extraídos de las valoraciones, entrevistas o diarios, se ve que el alumnado de secundaria posee un alto grado de motivación, expresado, entre otras, en las siguientes valoraciones:

Tal y como se acercaba el día del concierto didáctico estaba más nerviosa, pero también con más ganas. Era mi primer concierto y el año pasado lo vi como espectadora. Conozco a las maestras que van de mi cole, y a muchos de los alumnos, tengo muchas ganas de que me vean tocar (alumna de secundaria).

Para mí es muy importante cantar bien, estará mi hermana con su cole viéndome, y me hace mucha ilusión (alumna de secundaria).

El profesor nos dice siempre que no somos un grupo de alumnos, dice que cuando actuamos somos el IES “La Senda”, y creo que tiene razón, representamos a todos nuestros compañeros, hasta en la camiseta lo pone, somos como un equipo de fútbol (alumna de secundaria).

Un hecho, que es determinante en los sentimientos del alumnado de secundaria, es la forma en la que se sienten al acabar el concierto, sirven estas valoraciones de ejemplo:

Al acabar el concierto, muchos alumnos no querían bajar del escenario, estaban eufóricos, algunos gritaban, otros lloraban, pero no se querían ir. La mayor parte de ellos se abrazaban, saludaban y mostraban una alegría que nunca había visto en el IES. Resulta indescriptible (diario de campo del investigador).

Después del concierto han venido a abrazarme muchos antiguos alumnos del cole. Me preguntaban, todos a la vez, si me había gustado, si habían tocado bien, si me esperaba eso, si les había dicho a mis alumnos que ellos también fueron alumnos míos. Ha sido precioso (maestra de primaria).

Veo muchos conciertos, pero nunca había visto a los intérpretes tan eufóricos al acabar. Se notaba que habían hecho un buen trabajo (concejal de educación).

7.4.3. Alumnado de Grado en educación

El alumnado de Grado en educación, si bien no es el objeto directo de la presente investigación, sí que es protagonista principal de los conciertos didácticos, al tener la responsabilidad de la parte didáctica y de animación de los mismos.

La motivación que muestran ante los conciertos no es uniforme, a tenor de los datos obtenidos, sino que va cambiando. De esta forma, se divide en tres estados diferentes, que se muestran junto con algunos ejemplos de ellos:

- Al no ser algo habitual, la propuesta de realizar un concierto didáctico en el que tienen la responsabilidad directa de la animación, presentación, didáctica y todo aquello que trasciende la parte musical, suele resultar poco estimulante, en principio, por la incertidumbre, en estos dos ejemplos se aprecia:

Quando el profesor nos explicó que nos íbamos a preparar para hacer un concierto didáctico pensé que sería una cosa de poco interés, un proyecto más, sin poner en práctica y sin ninguna repercusión (alumna de Grado en educación).

Al principio comentamos en el grupo de WhatsApp de clase que no veíamos los beneficios de hacer el concierto didáctico, lo veíamos sin ninguna motivación (alumno de Grado en educación).

- En el proceso de preparación de las partes de las que son responsables, se produce un cambio, atendiendo a las valoraciones, que supone un incremento de la motivación y un punto de vista más positivo hacia el concierto didáctico. Esta aportación sirve de ejemplo:

Desde que empezamos a preparar disfraces, coreografías, la presentación y todo lo demás, vi que aquello podía quedar muy bien. Hasta el día del concierto tuve la incertidumbre de cómo saldría todo, nunca había interactuado con alumnado en un evento de este tipo (alumna de Grado en educación).

- Tras la puesta en práctica del concierto didáctico, el punto de vista motivacional y sentimental cambia de forma sustancial. En la totalidad de valoraciones se aprecia, se muestran algunos ejemplos:

Fue increíble. 300 alumnos en el público, los chavales del instituto tocando, y nosotras de responsables de todo aquello. Nunca lo olvidaré (alumna de Grado en educación).

Me tocó presentar, estaba muy nerviosa, iba vestida de inventora. Empecé con miedo y sin confianza, pero al poco me di cuenta de que todo iba a ir bien; nos sabíamos los papeles, los alumnos del IES tocaban muy bien, y el público eran niños de los que quiero ser maestra. Disfruté tanto que al acabar no sabía si era un sueño (alumna de Grado en educación).

Me llamó mucho la atención la euforia de los alumnos de magisterio. Los vi tan contentos durante el concierto, y más todavía al acabar, que yo también me puse contenta. Pensé, qué grandes maestros vienen para sustituirnos (maestra de primaria).

7.5. Cambios en las instituciones educativas

Entre las valoraciones obtenidas en la fase de recogida de datos, las que corresponden a las instituciones educativas resultan de un valor notable por las informaciones que arrojan. Se trata de puntos de vista que, en ocasiones resultan novedosos, por lo que tienen de innovadores. En otro sentido, resultan interesantes por lo que tienen de críticos y de voluntad de mejora.

Para mostrar de forma organizada los datos ofrecidos por las distintas instituciones, se recogen de forma diferenciada entre ellas.

- IES “La Senda”:

Es la institución en la que se genera el proyecto y por tanto la que más importancia tiene en el mismo. Es el lugar de trabajo del profesor-investigador y el lugar en el que se centra el proyecto y la investigación. Las valoraciones que se hacen del proyecto son enormemente positivas, van en diferentes aspectos:

- Reflejan mejoras respecto a la educación, tanto a nivel de materia de música, como de resultados y ambiente en el IES. Se detallan algunas partes de las valoraciones:

Si alguien que no conoce el proyecto de los conciertos didácticos llegara a un día y lo viera, no podría creer que el mismo se realiza desde un centro de Educación Secundaria público. La educación con proyectos de este tipo está en muy buenas manos (director del IES).

El hecho de que un porcentaje muy alto de alumnos estén involucrados en el proyecto musical de los conciertos didácticos, favorece que el clima entre el alumnado, al igual que entre alumnado y profesorado, sea favorable a la mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje y por tanto en los resultados (vicedirector del IES).

- Proyecta una imagen del IES que resulta difícil conseguir con otras estrategias, tal y como se refleja en las siguientes valoraciones:

Nuestro centro ha pasado de ser un instituto en el que algunos padres y madres imaginaban un lugar marginal, a ser el centro de secundaria de referencia en la localidad. Cada año quedan fuera muchos alumnos que quieren entrar, pero ya no caben (director del IES).

En los últimos 10 años el proyecto musical en general, y el de los conciertos didácticos en particular, ha ofrecido una imagen y ha obtenido unos reconocimientos en forma de premios, que sería inimaginable llegar a conseguir algo parecido a través de otras fórmulas (vicedirector del IES).

Hay muchos alumnos de la localidad que quieren venir al instituto por el gran trabajo musical que se realiza (presidenta del AMPA).

- Florida Universitària:

La universidad en la que se organiza la parte didáctica de los conciertos, aunque no es el centro de la investigación, tiene mucha importancia en el

proceso. A nivel institucional, las valoraciones ofrecidas demuestran que se producen diversos cambios destacables:

- Se produce un cambio en la concepción pedagógica y metodológica de la materia de “Didáctica de la música en Educación Primaria”. El citado cambio otorga más importancia a la práctica y a la diversidad, así como al aprendizaje cooperativo. En la siguiente valoración se aprecia con claridad:

El Concierto Didáctico es un proyecto flexible que permite trabajar con la diversidad de niveles existentes en el aula y aún más, que logra convertir dicha diversidad en fuente de riqueza, ya que favorece la ayuda entre iguales y el aprendizaje cooperativo (profesor Grado en educación).

- Se fomenta el trabajo competencial y se trabaja de forma multidisciplinar. La siguiente aportación incide en ello:

En este tipo de proyectos, se da la circunstancia de que son necesarias capacidades muy diversas, y esto hace que, entre todos sea posible alcanzar mejor los objetivos, que de forma individual. Por otro lado, se trabaja el contenido de la asignatura aportando un enfoque multidisciplinar ya que su realización requiere diversas habilidades que se combinarán en el proceso de creación del producto final (profesor Grado en educación)

7.6. Mejoras extramusicales

Una vez referidos los resultados relacionados con los logros musicales de los conciertos didácticos, hay que mencionar otros logros que se deducen del estudio de los datos obtenidos. Para ello, la primera información que se extrae proviene del análisis de las valoraciones, encuestas y entrevistas, realizada a través del programa NVivo 11. Se aprecia que:

- Hay varios ítems que aparecen de forma significativa que no son, en principio objeto de esta investigación, pero resultan de interés.

Ordenados de mayor a menor importancia, con la concreción del porcentaje de aparición son los siguientes:

- Aprender 73%.
 - Innovación 73%.
 - Mejora educativa 59%.
 - Proyecto internivelar 39%
 - Preparación futuros maestros 35%.
- Hay algunas cuestiones educativas que se repiten con insistencia en las valoraciones. Al no ser fruto prioritario de este estudio, se comentan los resultados obtenidos para ser analizados en el presente epígrafe.

En primer lugar, aparece el concepto de aprender. Tiene mucha importancia para las personas que han formado parte de la investigación, está directamente relacionado con el concepto, analizado en un punto anterior, de educar. Se destacan varios aspectos respecto a él:

- Es valorado muy positivamente que, en el desarrollo de los conciertos didácticos, hay aprendizaje para todos los participantes en los mismos, se ejemplifica con una de las aportaciones:

Sin lugar a duda, el hecho de que el aprendizaje llegue al alumnado de primaria que asiste al concierto, al alumnado de secundaria que realiza la interpretación, y al alumnado de magisterio que realiza la presentación, me parece uno de los motivos por los que los conciertos adquieren sentido (maestra de primaria).

- Se otorga mucha importancia a que el carácter lúdico de los conciertos no desdeña la capacidad de los mismos de transmitir conceptos y lograr aprendizaje. Se aportan dos valoraciones como ejemplo:

Me lo he pasado muy bien, pero también he aprendido muchas cosas. Al principio pensaba que iba a ser solo jugar, cantar, bailar, pero han explicado muchas cosas que me han gustado (alumno de primaria).

El enfoque del concierto, combinando transmisión de conceptos, aprendizaje de valores, y diversión, me parece de lo más adecuado (profesor de secundaria).

Otro concepto que aparece con rotundidad en los datos obtenidos es el de innovación educativa. Al margen de los citados datos, ya se ha señalado en un punto anterior que el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte reconoció el proyecto como innovador a través de los Premios Nacionales de Innovación Educativa. Por tanto, el aval institucional ya se tiene y, aunque no es el objeto de este estudio, la innovación es una parte que está presente en los conciertos didácticos. Se adjuntan dos ejemplos del punto de vista de los asistentes al concierto:

Creo que el proyecto que se está realizando desde hace años por “La Senda” es, entre otras cosas, muy innovador. Rompe muchos esquemas y defectos de la educación tradicional. Está diseñado de una forma tan atrevida, novedosa y funcional que creo que merece ser destacado por ello (maestro de primaria).

Desde mi punto de vista, lo que se hace en los conciertos didácticos es innovación. He estudiado en diferentes asignaturas cuestiones relacionadas con esta, pero en la realidad no había visto un proyecto tan innovador nunca. Además, he podido participar en él (alumna de Grado en educación).

Un concepto que aparece con bastante frecuencia es el de mejora educativa. Se trata, a partir del conocimiento de los datos, de una mejora que apunta en dos líneas: por una parte, la mejora que supone para el alumnado asistente y, por otra, la mejora que supone para la educación en general.

Respecto a la mejora que supone para el alumnado asistente, se incide en que se logran muchos objetivos que en los centros escolares son difíciles de conseguir, en la siguiente valoración se aprecia con claridad:

Todo el mundo que estaba en el auditorio se benefició de una mejora educativa. No me refiero tan solo al alumnado, que fue quien más beneficios obtuvo, me refiero también al profesorado que asistimos a los conciertos. Respecto al alumnado de primaria, la perspectiva que tengo es que la forma de abordar los conceptos supone que se llegue a enseñar de una forma mucho más lógica y efectiva que en los centros escolares (maestra de primaria).

En relación a la mejora para la educación en general, se percibe en las valoraciones que hay una tendencia a ofrecer mucha importancia a los conciertos didácticos como fuente de mejora educativa integral. Se ejemplifica a través de las siguientes aportaciones:

Si queremos que la educación mejore, se deberían hacer más cosas de este tipo (maestro de primaria).

Mi perspectiva, desde fuera, sin ser profesional de la educación, es que estas actividades ayudan a mejorar la educación de nuestros niños y niñas. Por nuestra parte no podemos más que ofrecer ayuda para ello (concejal de educación).

En otro sentido, en el estudio de los datos obtenidos aparece el concepto de proyecto internivelar. Se trata de una característica de los conciertos didácticos que es destacada en muchas de las valoraciones. Se pone énfasis en que no es habitual este tipo de trabajo realizado con tres niveles educativos, se valora muy positivamente, En estas aportaciones se ve claramente:

Que un proyecto reúna a alumnado de tres etapas educativas me parece digno de mención y debe ser puesto en valor (maestra de primaria).

Es un lujo que en el auditorio se encuentren realizando una actividad educativa alumnos y alumnas de primaria, secundaria y la universidad (concejal de educación).

Una de las cosas más destacadas, bajo mi punto de vista, es que en el proyecto nos juntamos futuros maestros con alumnos de primaria y secundaria (alumno de Grado en educación).

El último concepto que se comenta y, que aparece con relativa importancia en las valoraciones obtenidas, es el de preparación para los futuros maestros. Si bien no es el objeto principal de esta investigación, se aprecia que es un ítem que tiene mucha importancia en el desarrollo de los conciertos didácticos. Es valorado desde diferentes puntos de vista. Evidentemente, el alumnado de primaria y secundaria no incide apenas ya que no conocen la relación directa entre este alumnado y su futuro profesional como maestros. En las siguientes valoraciones se ejemplifica la importancia dentro de la investigación:

Es un lujo poder practicar con el alumnado de primaria. Estamos estudiando para ser maestros y maestras, pero casi nunca hacemos actividades directas con alumnado del que en un futuro seremos responsables (alumna de Grado en educación).

Para la futura preparación de nuestros maestros y maestras, este tipo de actividades son de mucha importancia. Se ponen en práctica muchos aprendizajes trabajados en el aula, pero de forma destacada, se participa de la realidad del alumnado del que en un futuro serán maestros y maestras (directora de la unidad de educación de Florida Universitària).

8. Discusión e interpretación

Tras la fase de análisis de los datos obtenidos en la investigación, a la vista de los resultados que de ellos se derivan, en el presente punto se interpretan y discuten. En un apartado posterior se elaboran las conclusiones de la tesis, se detallan los problemas que han surgido en la fase de investigación y se muestra la perspectiva de futuro que se abre a partir de la misma.

En este epígrafe se comentan de forma global los resultados de la investigación, sin realizar un análisis particular, a diferencia del punto de análisis de los datos, de cada uno de los mismos. Además, estos resultados se presentan sin tener en cuenta la procedencia de los datos, que está especificada en el apartado anterior, sino que el objeto se centra en el valor que aportan en el proceso seguido en este estudio.

Para desarrollar de forma ordenada la discusión de los resultados obtenidos, se opta por dividirlos en diferentes bloques, si bien hay interpretaciones que están presentes en varios de los mismos, se trata de los siguientes:

- El concierto didáctico en secundaria
- La interpretación cooperativa
- La creación cooperativa
- La música como fuente de mejora de las competencias clave
- Beneficios en las relaciones educativas
- Posibilidades de continuidad y mejora del proyecto
- Posibilidades de extensión del proyecto

En los puntos posteriores se comentan y discuten los resultados referidos a los ítems nombrados. En cada apartado, se realiza una interpretación respecto a la realidad que ha hecho que el análisis de datos haya arrojado unos determinados resultados.

8.1. El concierto didáctico en secundaria

Sin lugar a duda, el concierto didáctico en secundaria es el eje del proyecto que nos ocupa. A partir de la preparación y realización de los cinco conciertos que se han llevado a cabo, con el proceso correspondiente de preparación, puesta en práctica, recogida de datos y análisis de los mismos (Johnson y Johnson, 1999), se organiza este estudio. En este punto, se interpretan los resultados obtenidos, teniendo en cuenta los objetivos previstos antes de la realización de los citados conciertos.

En primer lugar, hay que tener en cuenta que los conciertos didácticos, que hasta hace unos años no eran habituales en las programaciones de auditorios u orquestas, son hoy en día una actividad muy habitual (Neuman, 2009), no solo los realizados a través de instituciones como las nombradas - auditorios y orquestas- sino en diversos contextos musicales. La cantidad de los mismos que se ofrece es alta, sin embargo, hay otra cuestión a tener en cuenta y es si la calidad de los mismos es la adecuada (Palacios, 2015).

En este estudio, el resultado óptimo que se obtiene a nivel general de los conciertos didácticos está relacionado con la preparación del alumnado de secundaria, realizada durante meses y que continúa en el trascurso de los cursos. En la línea de Malagarriga y Neuman (2009), una premisa fundamental que se tiene en cuenta en este proyecto es que los alumnos que tocan en los conciertos tengan una buena preparación y ofrezcan un producto de calidad.

Los conciertos didácticos forman parte de un proyecto pedagógico que se sustenta en la relación de distintos centros educativos que ofrecen enseñanza en diferentes etapas. En este sentido, en consonancia con Henstchke (2009) se han otorgado papeles distintos a cada una de las

instituciones participantes, pero cada uno de los roles tiene la misma importancia que el resto. El resultado de integración, colaboración y enriquecimiento mutuo entre los centros participantes, avala esta forma de proceder. Es en esta dirección en la que se pueden enriquecer los proyectos futuros, a través de la colaboración real y equidistante.

Centrando la atención en los objetivos musicales propuestos, se aprecia que en gran medida se obtienen unos resultados idóneos. Los mecanismos utilizados para llegar a los citados objetivos han sido diversos. En cada caso se han utilizado unas estrategias diferentes que han sido adaptadas a los objetivos que se buscaban. En los siguientes párrafos, se presta atención a la forma de actuar que propicia cada uno de los resultados.

Un valor intrínseco de los conciertos didácticos es que son ofrecidos con continuidad en el tiempo. Se evita que sean un hecho aislado que se ofrece de forma puntual y sin ninguna continuidad (Cañas, 2015). Es destacable el hecho de que no se realizan para poder llevar a cabo la presente investigación, al contrario, a partir de la puesta en práctica de los mismos, se inicia, desarrolla y finaliza este estudio.

En las distintas ediciones de los conciertos didácticos se produce una evolución y se busca la mejora a partir del proceso cíclico de preparación, realización, análisis, propuestas de mejora y reelaboración (Marín, 2015). Siguiendo esta metodología, propia de la investigación-acción, se consigue que el proceso siga una progresión ascendente. Cada edición ha ido superando las dificultades y deficiencias observadas en las anteriores y forma parte de un proyecto mayor (Sánchez, 2016).

Es decisiva, a la vista de los diferentes participantes y observadores, la preparación musical del alumnado para que ofrezca un producto de calidad musical, con garantías y actitud adecuada respecto al público al que va dirigido (Ortega, 2009). Esta, se consigue a partir del trabajo cooperativo, tanto en la interpretación como en la creación musical, llevando a cabo este de forma organizada y continua. Sería muy difícil abordar la mejora interpretativa sin la

utilización de una metodología válida, y en este caso se ha optado por el aprendizaje cooperativo.

Desde el punto de vista del repertorio, es destacable la utilización de piezas musicales variadas, sin limitaciones y adaptadas a las necesidades del público (Palacios, 2015). Lo que se interpreta no es impuesto por el profesor, se realiza un trabajo colectivo en el que los diferentes participantes colaboran en la elección y confección de las obras musicales. En otro sentido, la calidad de las piezas interpretadas (Huete, 2009) es una de las cuestiones mejor valoradas y, por tanto, que posibilita la obtención de un resultado óptimo.

La preparación de la parte didáctica siguiendo unas directrices pautadas, observadas, evaluadas y realizadas en consonancia con las inquietudes y necesidades del alumnado de primaria, en línea con Hentschke (2009), destaca como un factor importante en el buen funcionamiento de los conciertos didácticos. La forma de organizar los conciertos, siguiendo unos guiones lógicos preparados con unidad, con partes explicativas, lúdicas, de participación del público y dinamismo (Thapa, 2009), es una realidad avalada por las valoraciones recogidas.

Se observa que es de gran importancia el hecho de que se promueva la participación de diversas agrupaciones musicales, con la voluntad de ofrecer variedad y abordar las diferentes opciones organológicas de las que se dispone en el IES. En cada concierto son un mínimo de tres los grupos que actúan, evitando el tedio y la monotonía del público. En sentido contrario se sitúan algunas propuestas de conciertos didácticos que ofrecen simplemente adaptaciones a las formaciones musicales que se tienen en ese momento y lugar (Ortega, 2009).

La proximidad real que hay entre intérpretes y público, propiciada por el hecho de que son de la misma localidad, así como el entusiasmo, pasión y motivación que el alumnado de secundaria pone en práctica (Hurtado, 2004), son factores de gran importancia en que en el transcurso de los conciertos

didácticos se produzca una situación de bienestar general, expresado en euforia, al acabar los mismos.

Por último, la coordinación con los maestros de primaria para conocer las características del alumnado que asiste a los conciertos, así como sus gustos e inquietudes (Hentschke, 2009), se destaca en la mayor parte de las valoraciones como un dato que ha favorecido el buen desarrollo de este proyecto. Este trabajo se realiza de forma organizada, siguiendo unos tiempos, unos parámetros y unos criterios que propician que el contacto entre alumnado de primaria y secundaria no sea un encuentro casual, desestructurado y banal.

8.2. La interpretación cooperativa

Los resultados obtenidos en relación a la interpretación cooperativa, a la vista del análisis de los datos, muestran que se trata de una metodología, derivada del aprendizaje cooperativo, que funciona muy bien entre el alumnado de secundaria. Si bien, el proceso no es sencillo, ya que hay que seguir unos principios que son necesarios para llegar a buen fin. En este punto se interpretan los resultados obtenidos al respecto.

Sin duda el hecho de que el alumnado del IES toque en grupo no es algo novedoso, ocurre en muchos centros de secundaria, pero que la interpretación pueda definirse por cooperativa es un síntoma de innovación y mejora educativa (Rusinek, 2006). El primer factor que propicia este tipo de aprendizaje es que se lleva a cabo una organización en grupos cooperativos, muy distante del mero trabajo grupal (Durán, 2017). Esta es una de las confusiones más típicas entre los educadores, aplicando una metodología que no se corresponde con la cooperativa.

En contra de algunas prácticas habituales, en la preparación de los conciertos didácticos se ofrece independencia, colaboración y responsabilidad al alumnado dentro de los diferentes grupos musicales existentes en el IES. No se queda en una organización ideal, sino que, tal y como se comprueba en el análisis de los datos, es una realidad que se trabaja, se evalúa y se intenta

mejorar. En este caso, es el profesor el que plantea, organiza, escucha y atiende cada una de las aportaciones del alumnado (Zaragozá, 2009). El espíritu abierto de este, aceptando cada una de las aportaciones, es primordial para la consecución de los objetivos previstos.

En otro sentido, la asunción de roles pactada y aceptada por el alumnado, es sin duda uno de los motivos de que los resultados en la interpretación cooperativa sean tan positivos. El factor de continuidad (Hentschke, 2009) también propicia que estos roles tengan una doble vertiente: por una parte, poseen un margen temporal considerable para poder llevar a cabo su función y, por otra, con el paso del tiempo, hay cambios de los mismos dentro de los grupos cooperativos, propiciados por la evolución del alumnado, de las relaciones entre ellos o las necesidades grupales.

La diversidad de grupos del IES; coro, grupo de instrumental Orff y grupo de alumnos músicos, se observa como un factor favorecedor del buen trabajo cooperativo a través de la interpretación (Martin y Neuman, 2009). Cada alumno del centro educativo encuentra su lugar en alguno de los grandes grupos, dentro de los que se forman los grupos cooperativos. Esta posibilidad de participar en un tipo de agrupación u otra, mejora la forma en la que el alumnado aborda su participación en actividades musicales. El hecho de tener dónde elegir propicia que, desde el inicio de los ensayos, se tenga una predisposición que ayuda mucho al resultado final.

La puesta en práctica real del proyecto de los conciertos didácticos, sin que se quede simplemente en un proyecto, con continuidad, a través de un proceso estructurado de evaluación, propuestas de mejora y reelaboración (Johnson y Johnson, 1999), es visto por el alumnado como algo beneficioso que les ayuda en la implicación y en la responsabilidad con que toman su pertenencia a los grupos musicales (Martin y Neuman, 2009). Este es un hecho clave en que los citados grupos tengan por una parte continuidad, y, por otra, la renovación necesaria para seguir con la labor que realizan.

Se observa como un resultado muy positivo el hecho de integrar al alumnado con mayores capacidades musicales. Este es el caso de aquellos alumnos que estudian música fuera del entorno del IES, en escuelas de música o conservatorios. Tradicionalmente, estos alumnos que dedican mucho tiempo y esfuerzo a los estudios musicales, apenas logran ninguna valoración en el centro de enseñanza obligatoria. En ocasiones, ni sus propios compañeros ni sus profesores, saben lo que tocan o cómo lo tocan. Tras un período de inicio de formación de este grupo, que resulta titubeante, se produce un cambio y se alimenta la motivación entre el alumnado. Toman consciencia de que son ellos los verdaderos protagonistas de la interpretación y, por tanto, del auge y gran resultado obtenido por este grupo.

El coro de voces mixtas que, a pesar de existir en numerosos centros educativos, no suele motivar mucho al alumnado, en este proyecto logra resultados musicales palpables, valorados y evidentes. Además, el factor motivacional está resuelto en el IES, el alumnado muestra muy buena predisposición a cantar, a pesar de que la gran dificultad de algunas de las canciones. El trabajo cooperativo en este grupo es significativo y, sin duda, el hecho de que se organice exclusivamente entre alumnos, tanto en el canto como en la dirección, es un factor desencadenante de los buenos resultados (Gage y Berliner, 1988). Además, en ocasiones, se integra en el mismo a antiguo alumnado que se encarga de la dirección, ejerciendo un rol muy importante para el resto de alumnos participantes.

Por tanto, la organización de diversas ediciones de los conciertos didácticos, proporciona beneficios tanto al alumnado como al centro en sí. Los factores que son determinantes para el buen funcionamiento del proyecto son numerosos. En este punto se ha prestado atención a algunos de ellos, pero sin duda, hay algunos que subyacen y sin aparecer tan claramente, también contribuyen a los resultados óptimos en el desarrollo de los conciertos.

8.3. La creación cooperativa

Tras el análisis de los datos obtenidos, que se ha realizado en apartados anteriores, se obtienen los resultados en relación a la creación cooperativa. Se observa que los mismos son positivos, si bien no se escapa a la discusión e interpretación, que no son tan óptimos como los logrados en la parte de la interpretación cooperativa. En la fase analítica ya se han apuntado las consideraciones acerca de esta diferencia de resultados. En este apartado, se interpretan los mismos, exponiendo argumentos para la discusión y valoración.

El hecho de que la creación cooperativa sea algo novedoso, tiene influencia en que la mayor parte de las personas que participan en la investigación apenas conozcan el sistema de composición cooperativa llevado a cabo. De hecho, el público asistente al concierto centra su atención en lo que ocurre en ese momento y lugar (Sanjosé, 1994), no se detiene a reflexionar acerca de los procesos que se siguen con anterioridad.

La realización de actividades de creación ofrece al centro educativo una mirada relacionada con la praxis que le supone un beneficio pedagógico (Karr y Kemmis, 1988). Crear, como concepto, en un centro de Educación Secundaria, resulta complicado, sin embargo, no es imposible. En este sentido, en el IES se sigue un proceso por el que el alumnado de cursos elevados, compone y realiza arreglos de canciones.

En el caso del proyecto que nos ocupa, algunas de las piezas interpretadas han sido creadas por determinados alumnos con los que se ha realizado trabajo de aprendizaje cooperativo. Por tanto, desde el momento en que se ha conseguido el objetivo de interpretar piezas compuestas o arregladas por ellos mismos, se está consiguiendo un resultado muy positivo, más si se tiene en cuenta que se atiende al gusto que los alumnos tienen para la elección del repertorio (Vilar, 2003). Sin duda, este cambio en el paradigma, al prestar atención a los gustos del alumnado y permitir que sean protagonistas de su propia evolución, es un factor clave en la mejora educativa.

El hecho de conseguir la motivación necesaria para abordar la composición de piezas, es un valor añadido al proyecto de los conciertos didácticos. Ante una actividad con una dificultad alta, la primera premisa es que se aborde con ganas e ilusión, y este es el caso. Pero, además, el hecho de realizar composición cooperativa propicia que se puedan interpretar piezas que de otra forma no se tocarían. En la línea del Delfrati (1989), se evita que el alumnado reproduzca simplemente aquello que se le impone, que suele ser arcaico y del gusto del profesor.

La proximidad entre los alumnos que realizan creación cooperativa y la música que interesa al alumnado de su edad, gustos y hábitos, es un valor importante en el proceso. De hecho, los temas musicales de los que se realizan arreglos, son canciones de moda. En el proceso de análisis de los datos, realizado previamente, se ha observado que este es un resultado catalogado como muy beneficioso por las partes que han intervenido o evaluado el proyecto. De forma destacada, el público asistente agradece escuchar canciones relacionadas con el momento presente.

En la vertiente menos positiva, se debe hacer mención a la poca comunicación que se hace, en el transcurso de los conciertos didácticos, de la creación realizada por alumnado. Si se presentara como un valor, se le diera publicidad, probablemente tendría más repercusión. A pesar de ello, centrando la mirada en los resultados, estos no pierden importancia por la poca visibilidad que tiene esta composición cooperativa, ya que el objetivo es su realización con criterios de calidad e idoneidad y esto se consigue ampliamente.

8.4. La música como fuente de mejora de las competencias clave

Los resultados obtenidos respecto a la mejora que produce la música en general y, en este proyecto en particular, respecto a la adquisición de las competencias clave, son diversos, trascendentes e interesantes. En este apartado se interpretan y discuten, tanto desde el punto de vista general como particular de cada una de las competencias.

Las competencias, que se adquieren de forma integral y a través de las distintas materias (Perrenaud, 2004), tienen en la música una de las asignaturas que colabora y ayuda a su adquisición y mejora. De forma general, a través del proyecto de los conciertos didácticos en educación secundaria, los resultados obtenidos son muy positivos. El principal motivo es que la música, como materia a través de la que se genera la interpretación musical, tiene componentes que son básicos para adquirir las competencias, destacando entre ellos el papel colectivo de la interpretación (Marchesi, 2007).

La posibilidad de tocar en grupo, realizar trabajo cooperativo y llevar a cabo una actividad con componentes educativos, culturales y sociales (Temmerman, 1997), es un factor determinante en la adquisición de las competencias. Asimismo, en el presente proyecto se dan otros factores muy importantes para la citada adquisición, tales como la participación coral e instrumental, en concreto el canto en diferentes idiomas, las dificultades rítmicas en las interpretaciones instrumentales y la realización de una actividad musical en directo, destinada a un público determinado, con las dificultades típicas para llegar a él.

Centrando la discusión de los resultados obtenidos de forma particular respecto a cada una de las competencias, es evidente que no se logran unos resultados similares en todas ellas, hay diferencias en el grado de consecución. En adelante, se interpretan los datos obtenidos respecto a cada una de las competencias, si bien hay aspectos que son comunes a más de una de ellas, como resulta evidente.

Los resultados positivos en la competencia cultural y artística, avalan el proyecto de realización de los conciertos didácticos. El alumnado de secundaria se acerca a la cultura y al arte a través de la interpretación de música en directo, con la premisa de que el hecho de tocar en estos conciertos va acompañado de otras acciones como explicaciones, presentaciones de instrumentos y otras propuestas didácticas que le aproximan decididamente al hecho cultural. Siguiendo la idea de Gardner (1994), desde el momento en que

se logra la implicación del alumnado en el proyecto de una manera eficaz, se está cumpliendo la premisa previa para lograr resultados demostrables.

El hecho de ser los verdaderos protagonistas de los conciertos, propicia que la mejora en esta competencia resulte más evidente que si tan solo tocaran en clase. Por otra parte, la poca valoración que tradicionalmente se otorga a la música, como materia y como estrategia educativa, queda en entredicho con los resultados obtenidos en relación con esta competencia. A partir del trabajo realizado con honestidad y que es expuesto públicamente de forma real y participativa (Vidal, Durán y Vilar, 2010), la música se convierte en una herramienta clave en el acercamiento del alumnado al ámbito cultural y artístico.

La competencia social es de las mejor valoradas y, por tanto, de las que se obtiene un resultado más positivo. La posibilidad de ofrecer conciertos didácticos, con una marcada vertiente social, dentro del entorno más cercano y destinados al alumnado más pequeño, es un factor determinante. En otro sentido, el hecho de que los conciertos sirvan de punto de encuentro entre alumnado de diferentes edades, con interacción, comunicación y complicidad, es una realidad que acerca al alumnado al ámbito más cercano y que, por tanto, más les atañe (Puig, Domene y Morales, 2010).

La competencia de aprender a aprender, relacionada con la necesidad de progreso constante, fomentado por la interpretación en directo, es una de las que en mayor medida se desarrollan en este proyecto. El trabajo de interpretación cooperativa, realizado en el proceso de preparación de los conciertos, con criterios programados, revisados y evaluados, y el hecho de evitar la actuación aleatoria que tantas veces se da en el proceso educativo (Neuman, 2009), es una circunstancia que propicia la adquisición de esta competencia.

En otro sentido, el espíritu crítico que el alumnado desarrolla con la interpretación en directo, junto con la valoración que se realiza de forma constante, buscando la mejora en cada edición de los conciertos, gracias

precisamente a la continuidad de los mismos, propician la creación de un entorno educativo siempre dispuesto al progreso y a evolucionar a través de la música (Pastor, 1993).

La competencia en espíritu emprendedor, en su relación con la música en general y la interpretación en los conciertos didácticos en particular, ofrece resultados óptimos. Está muy relacionada, y así se valora, con la necesidad de, en la fase de preparación -ensayos- y en la fase de ejecución -conciertos-, tomar decisiones trascendentes, razonadas y eficaces (Teachout, 1997). El hecho de que la interpretación sea real y en directo facilita la obtención de este resultado. En demasiadas ocasiones, la música se prepara en los centros educativos tan solo para interpretarse en el aula, o lo que es menos significativo, para poder evaluar y puntuar al alumnado.

Respecto a la competencia lingüística, la pertenencia al coro de voces mixtas y el trabajo que en él se realiza, son los factores clave para la adquisición de la misma. La relación directa entre canto y lenguaje es evidente (Díaz, 2007), no siempre es valorada como merece, pero en el caso del presente proyecto se le otorga la importancia debida. El trabajo estructurado, a partir de las coordenadas cooperativas, posibilita que se consigan resultados óptimos en esta competencia. No se logra mejorar la capacidad lingüística si no se elabora un plan por el que, a través del canto en diferentes idiomas (Pérez y Leganés, 2012) y el trabajo específico, no se trabaja con unos objetivos claros, estructurados y posibles.

Una de las competencias cuyos resultados son menos óptimos, en cuanto a la adquisición de las mismas en el ámbito del presente proyecto, es la competencia matemática y en ciencias y tecnología. En este caso, hay divergencias entre lo que perciben las personas que valoran el proyecto y lo que, a través del análisis exhaustivo del mismo se infiere. Resulta evidente que se trata de una competencia que ofrece mayores dificultades para ser adquirida a través de la música.

El trabajo rítmico (Díaz, 2007) realizado en los grupos cooperativos de interpretación, es una fuente de mejora de la mencionada competencia. En consonancia con Pérez Aldeguer (2010), el ritmo musical, tanto en la fase de preparación como en la de ejecución, es esencial tanto en la competencia matemática como en la interpretación colectiva y, en este sentido, la valoración positiva realizada respecto de la conjunción con que tocan los grupos, avala la consecución de la competencia matemática.

En el caso de la competencia digital, la relación con los conciertos didácticos es menos evidente que en el caso de otras competencias. El trabajo realizado por el alumnado de Grado en educación tiene un alto componente digital, sin embargo, no es así en el caso del alumnado del IES. Teniendo en cuenta que, las competencias se adquieren a través de diversas materias y acciones, el presente proyecto no es el más idóneo para la adquisición de esta competencia. No es desdeñable la mejora en la misma, pero es evidente que no es especialmente interesante. En este sentido, se aplica la máxima de cambiar y mejorar aquellas cuestiones que resulten posibles sin perder la noción de la realidad aceptando que, no se puede conseguir a través de un proyecto concreto ciertos resultados, siendo la educación integral la que los posibilita.

El trabajo realizado en los conciertos didácticos ha ofrecido resultados muy positivos en la adquisición de las competencias clave. En el caso de cada competencia se han logrado unas metas diferentes, pero desde la materia de música y desde el presente proyecto, se ofrece la posibilidad de mejora desde una perspectiva holística que se centra en la generalidad.

8.5. Beneficios en las relaciones educativas

El hecho de llevar a cabo proyectos que pongan en relación diferentes etapas, centros educativos y alumnado, es una fuente de mejora de la calidad de la educación. Si los proyectos, como el que nos ocupa, proporcionan una simbiosis entre el alumnado de primaria, secundaria y grado universitario, los beneficios aumentan de forma exponencial.

Al centrar el estudio en las relaciones educativas que se dan en el proyecto, se observa que son diversas: entre diferentes instituciones, entre distintos centros educativos, entre el alumnado y entre el profesorado. Se trata, por tanto, de una gran variedad de relaciones propiciadas en torno al proyecto y la educación.

En el caso de las relaciones entre las instituciones, suelen ser pocas y llenas de dificultad, en la mayor parte de los casos. En este proyecto, las relaciones entre el IES "La Senda", Florida Universitària, los colegios de la localidad de Quart de Poblet y la concejalía de educación esta localidad, han resultado no solo fluidas, sino muy fructíferas en el proceso y significativas para el resultado final.

Los resultados obtenidos, a la luz del análisis de los datos, demuestran que en la medida en que las diferentes instituciones colaboran, con la diversidad de criterios que se pueden tener, pero siguiendo unos objetivos comunes, la calidad educativa mejora sensiblemente. En este caso, el hecho de programar y llevar a cabo diversas ediciones de los conciertos didácticos, en los que cada parte tiene su papel, pero en los que todas logran objetivos, ha sido decisivo.

Sin duda, factores como la coordinación, la organización, la claridad en los objetivos, la facilidad en las relaciones, han sido necesarios para poder llegar a los objetivos finales. Las numerosas reuniones mantenidas, necesarias y muy provechosas, son un factor irrenunciable para poder llevar a cabo el proyecto.

En otro orden de cosas, las relaciones entre los centros educativos, que también participan de las relaciones institucionales, pero centradas en la vertiente pedagógica, también son una fuente de mejora del proyecto (Hentschke, 2009). En el trascurso de los diversos cursos en los que se ha desarrollado este, la relación fluida entre los centros de primaria, el IES y el centro universitario ha sido tan necesaria como fructífera.

De forma habitual, cada centro escolar desarrolla un proyecto educativo poco relacionado con otros centros, con el entorno y con las situaciones cotidianas. Desde la premisa de que es necesario abordar relaciones educativas entre los centros, y que estas sean acordes con las necesidades del momento y del entorno, se ha trabajado en el proyecto de los conciertos didácticos. Durante cinco años se llevan a cabo reuniones periódicas, con temáticas adaptadas a la situación de cada curso y cada edición de los conciertos.

En la fase de preparación del proyecto se indaga en las necesidades de cada centro educativo, se tienen en cuenta sus circunstancias y este se prepara en base a ellas. De igual forma, tras la realización de cada edición, se atiende a las sugerencias, propuestas y aportaciones realizadas desde cada centro escolar. Esta predisposición a escuchar y atender las necesidades de cada centro escolar, propicia un clima de colaboración y entendimiento que arroja unos resultados muy positivos (Cañas, 2015). Otro factor importante es la actitud de los representantes de los centros, sin una predisposición a la colaboración este proyecto no se podría realizar.

La relación entre el alumnado, ya mencionada en apartados anteriores, se especifica en este punto y, es sin duda, una de las que más beneficios aporta. Esta, se circunscribe a los conciertos, si bien hay relaciones de parentesco o vecindad entre algunos de los alumnos participantes. Pero es en el ámbito de la realización del concierto en el que se pone de manifiesto.

Uno de los resultados más positivos obtenidos, es la capacidad de comunicación, en ocasiones no verbal, entre el alumnado (Sánchez, 2016). Desde otra perspectiva, resultaría muy difícil lograr la citada comunicación. Es lo que suele ocurrir con algunas actividades didáctico-musicales organizadas por auditorios u orquestas, en las que hay una barrera entre público y escenario. En el caso que nos ocupa no es así, sino todo lo contrario. Lo que ocurre en el escenario se refleja rápidamente en el público, pero también a la inversa, lo que ocurre en el patio de butacas tiene una repercusión inmediata

en los intérpretes (Marín, 2015). Es difícil que esto ocurra en otras situaciones de conciertos.

La última de las relaciones educativas que se produce es entre el profesorado, de forma especial entre el de música. Sin duda, esta aproximación didáctica ha cambiado la forma de ver la docencia entre el profesorado de las distintas etapas. Entre todas las relaciones comentadas, esta es la más fluida, por la cantidad de reuniones y por la información que se comparte. Sin duda, el principal beneficio que se obtiene viene dado por la gran cantidad de aportaciones que se realizan en todas direcciones.

Teniendo en cuenta que los centros educativos de primaria y secundaria comparten población, debería ser más habitual de lo que es, que el profesorado de música tuviera contacto, y no solo el de música sino el de cualquier materia. La experiencia deja claro que esto no es lo habitual. A través de la preparación, realización, evaluación, reelaboración y puesta en práctica de nuevo, se realiza un intercambio de opiniones, datos y sugerencias que son imprescindibles para el desarrollo de la actividad.

En la medida en que las aportaciones de los distintos docentes de música se toman en cuenta, se observa el crecimiento cualitativo del proyecto (Marín, 2015). Además, se propicia que, en la docencia diaria, al margen de la actividad de los conciertos didácticos, se conozca mucho mejor la forma de trabajar de otras etapas educativas, con lo que la mejora en la docencia de la etapa que le es propia a cada docente, es evidente. Algo tan natural y lógico no suele suceder si no es a través de este tipo de proyectos.

CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

9. Conclusiones

Una vez finalizado el proceso de investigación llevado a cabo, se hace necesario recapitular respecto a muchos aspectos significativos que se han ido produciendo durante el período de estudio. En este apartado, se exponen las conclusiones a las que se llega tras la fase de investigación, análisis de los datos e interpretación de los resultados. En un punto posterior, se exponen las dificultades encontradas durante el proceso, así como las propuestas de mejora y, por último, se realiza una prospectiva detallando las posibilidades de nuevas investigaciones a partir de este estudio.

En primer lugar, cabe poner en valor, que el hecho de dedicar un tiempo y un esfuerzo importante para investigar, en este caso compartiendo esta tarea con la realización de la actividad docente, es un reto importante en cuanto a energía, dedicación y organización personal y profesional. En este caso, dadas las características de esta tesis, el hecho de ejercer la docencia al mismo tiempo que se realiza el trabajo de investigador, no solo es obligatorio por cuestiones laborales, sino también por las características empíricas de este estudio (García Hoz, 1960).

La forma en la que se exponen las conclusiones está relacionada con los objetivos de la investigación y con los resultados obtenidos. Se hace un repaso por las principales cuestiones inferidas a partir de la interpretación de los mismos. La relación de las conclusiones con la actividad docente está presente en la totalidad del apartado (Stake, 1978). Evidentemente, no puede ser de otra forma, por el objeto de estudio de esta tesis.

El tema principal de esta investigación es la realización de conciertos didácticos en educación secundaria. A partir de esta investigación, se obtienen resultados en diferentes líneas. Una de las principales es ofrecer conciertos de calidad (Huete, 2009), con finalidad didáctica y que estos se lleven a la práctica de forma real. En ese sentido, nuestra labor como docentes y como organizadores de la actividad, tiene relación con la que se lleva a cabo en muchos auditorios y salas de conciertos. Sin embargo, desde el punto de vista

didáctico no es comparable programar esta tarea desde la profesionalidad, con búsqueda de beneficio económico, de visibilidad o promoción que, en nuestro caso, en que el único objetivo y beneficio que se busca es el estrictamente didáctico (Neuman, 2004).

La materia de música aporta en el proceso de enseñanza-aprendizaje una serie de conocimientos que se materializan en la interpretación. La preparación fehaciente del alumnado para que ofrezca conciertos con una calidad contrastada, así como con una actitud adecuada, es conseguida a través de un trabajo realizado con implicación y compromiso por parte de alumnado y profesorado (Hurtado, 2004). Estas dos premisas resultan básicas en el paradigma actual de la educación.

En la tesitura actual, en la que mucha de la información que necesita nuestro alumnado es fácil de obtener a través de medios que no son precisamente los estrictamente escolares, la educación tiene la obligación de aportar una formación diferente, práctica, útil y que prepare realmente para el futuro. Conseguir que un grupo muy numeroso de alumnos dediquen tiempo libre a preparar actividades musicales, sin otra recompensa que la satisfacción personal o la recompensa al trabajo bien hecho, resulta gratificante, pero sobre todo es la prueba de que los valores son necesarios en la práctica educativa.

Uno de los aspectos más destacables del estudio es la forma en la que el alumnado de secundaria consigue, a través de la interpretación, que el público, formado por alumnado de primaria, adquiera conocimientos, tanto musicales como en valores, así como que se divierta. Para lograr esto, al margen de la preparación musical, el alumnado del IES consigue llegar de una forma diferente a la habitual, a los compañeros de primaria. En este punto, hacemos nuestras las palabras de Hurtado (2004, p. 3):

Para crear una corriente constante y multidireccional entre los intérpretes y el público no es suficiente poseer un dominio de recursos técnicos y expresivos; también debemos tener en cuenta la capacidad de los intérpretes para comunicar y transmitir.

Hay un debate abierto respecto a la idoneidad de la educación no formal, siempre en comparación con la formal. En el mismo, se puede aportar nuestra experiencia como un ejemplo de educación no formal. En este caso, a través de la cercanía entre alumnos, la empatía y la simbiosis que se crea, se consiguen resultados educativos más significativos que los que se logran a través de la educación formal (Díaz e Ibarretxe, 2008). Una educación entre iguales es posible, incluso deseable, para poder afrontar retos que la educación convencional no logra superar. En los centros educativos se dispone del principal material para crear este tipo de educación: el alumnado. Si se realiza una apuesta atrevida por abrir la mirada a estas relaciones entre iguales que educan, probablemente se mejore de forma sensible la calidad de la educación.

En un sentido similar al comentado de la relación entre alumnos, se encuentra la relación entre docentes de diferentes centros y niveles educativos (Huete, 2009). En este proyecto se ha comprobado que es muy beneficiosa para lograr los objetivos previstos. Este hecho puntual, si bien extendido en el tiempo durante los cinco años del proyecto, hace que se pueda afirmar que la transferencia didáctica entre docentes de diferentes etapas educativas y, por tanto, de diferentes centros, amplía las posibilidades de mejorar la educación.

De forma habitual, se aprecia que hay dificultades por parte del alumnado, en el momento del paso de educación primaria a secundaria, al igual que ocurre con otros tránsitos, aunque no son objeto de este estudio. Para minimizar las complicaciones que el alumnado tiene al cambiar de centro, etapa y, en algunos casos, de compañeros, se suelen organizar reuniones de coordinación. Estas, son puntuales y prácticamente tienen periodicidad anual. En los centros de secundaria se comprueba que los primeros momentos del alumnado recién llegado son de gran dificultad, afectando a su rendimiento académico, situación personal y de relación con los otros. Sin embargo, se dedican pocos esfuerzos a mejorar el tránsito entre centros y etapas.

Tal y como se ha comentado, a través del proyecto se han creado vínculos entre el profesorado, que han dado lugar a resultados muy fructíferos. Las reuniones e intercambios que ha habido entre los maestros de primaria y el

profesor de secundaria responsable de los conciertos, han dado lugar a numerosos beneficios, enunciados en los resultados. Lo realmente significativo es considerar si la realización de proyectos conjuntos, con continuidad, con objetivos claros y reales, es una buena forma de acercamiento entre centros. En este caso lo ha sido de forma notable. En la medida en que se fomenta la realización de actividades conjuntas, proyectos intercentros, encuentros, u otras formas de aproximación didáctica, mejora la calidad de la educación.

A partir de esta experiencia, se puede concluir que para realizar este tipo de actividades a través de otras materias y con la implicación de los centros educativos, hay que cambiar algunas creencias y estructuras, pero en un momento en que la educación quiere dar respuesta a una sociedad convulsa y con dificultades, no hay muchas más opciones (Coombs, 1971).

El aprendizaje cooperativo se muestra como una herramienta metodológica muy válida para preparar actividades didácticas en secundaria, como la que se estudia en esta tesis. Sin embargo, las condiciones para que este se pueda hacer efectivo no son en ningún caso las que habitualmente se dan en los centros educativos. En esta línea, hay diversos aspectos dignos de ser tratados.

Un primer aspecto es la figura del docente. Este, a través de una serie de rasgos personales y profesionales, resulta decisivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Velázquez, 2004). Para poner en práctica nuevas metodologías, son esenciales algunas características personales y profesionales por parte del profesor. En primer lugar, la preparación profesional, en segundo, la actitud ante los nuevos retos y, por último, la perseverancia en la práctica docente. En el presente estudio se aprecia que estas tres cualidades son esenciales para conseguir los resultados deseados. La valoración que se realiza respecto del profesor así lo atestigua y, se aprecia claramente, que esto es lo que la comunidad educativa espera de nosotros.

Respecto a la preparación de los docentes, hay que significar que en la actualidad se destinan importantes recursos por parte de las administraciones

al fomento de la misma, aunque no suelen resultar suficientes. La cuestión esencial es la forma de utilizar esos recursos, y no nos referimos exclusivamente al aspecto material, sino también al humano, ya que hay profesores, pedagogos u otros profesionales muy capacitados de los que no se aprovecha su experiencia y conocimientos para formar a los docentes.

Las ofertas de formación que realmente preparan al profesorado para aplicar nuevas metodologías son escasas, además, la mayoría de las que hay no suelen superar los conocimientos teóricos y ofrecen pocas herramientas para poner en práctica de forma real proyectos innovadores (Checa, 2004). En los casos, como el que nos ocupa, en los que el profesor plantea y realiza cambios metodológicos, se han tenido que buscar otras fuentes de formación fuera de las estructuras institucionales. En la medida en que se cambie la manera de ayudar a reciclarse y poner en práctica nuevas técnicas por parte del profesorado (Sharan, 1994), la educación avanzará de forma decidida.

El otro aspecto que se ha esbozado es la actitud del profesor. En este caso, el hecho de sacrificar tiempo libre para preparar los conciertos didácticos no es exclusivo del alumnado. El profesor también destina tiempo no lectivo para ensayar con los alumnos, incluso emplea más que ellos, ya que ha de preparar partituras, diseñar la estructura y organización de la actividad, asistir a reuniones, coordinar con numerosas personas e instituciones la celebración de los conciertos y otras cuestiones largas de enumerar. Por tanto, la implicación ejercida por parte del docente (Delval, 2006) es una condición necesaria para abordar proyectos cooperativos, que van más allá de la educación formal y se relacionan con la realidad.

Tan solo desde la vocación pedagógica se tiene la capacidad de realizar, de forma altruista y renunciando al propio tiempo, proyectos como el de ofrecer conciertos didácticos. Esta es una elección personal, al igual que compaginar docencia con investigación, pero desde la organización escolar se pueden arbitrar escenarios en los que resulte más fácil llevar a cabo esta labor. Algunos de los cambios que pueden mejorar la acción docente, evitando que toda la carga recaiga en la buena voluntad del profesor, son:

- Cambios en los diseños curriculares que permitan cierta flexibilidad horaria, tanto para el profesorado como para el alumnado (Roche, 2010). Para ello hay que revisar los horarios de los centros educativos. Es necesario romper con la estructura, antinatural, de que la educación se organiza por días, semanas y trimestres. Gracias a estos cambios, se puede facilitar la tarea de programar actividades puntuales de trabajo por proyectos.
- Cambios en los proyectos de centro que abran un espacio a realizar actividades cooperativas, rompiendo la estructura de grupos, cursos y etapas. A través estos se podría lograr una educación holística e integral.

Aspectos importantes relacionados con el profesorado, que no se han nombrado hasta ahora, pero que son esenciales para poder llevar a cabo un trabajo cooperativo, son la tolerancia, la empatía y la democratización del proceso de enseñanza (Traver, 2003). Todas ellas están relacionadas con la actitud, pero no dejan de tener importancia por sí mismas. Si se tiene en cuenta el funcionamiento de los grupos cooperativos, hay que señalar que, si el profesor que ejerce de guía y referente, no afronta la formación de los mismos, el desarrollo del proceso y la toma de decisiones desde las cualidades nombradas, difícilmente se va a llegar a obtener resultados óptimos. Como docentes, no se debe renunciar a trabajar, mejorar y perseverar en ellas, no solo es una cuestión de voluntad, sino también de compromiso.

En la realización de las cinco ediciones de los conciertos didácticos que se estudian en esta tesis, se ha necesitado buenas dosis de paciencia y perseverancia, mostrándose como una necesidad para llegar a resultados óptimos en proyectos cooperativos (Putman, 1997). La primera suele ser consustancial a la forma de ser de la mayor parte de profesores, o así debería ser. Respecto a la segunda, aunque parezca una obviedad, no es fácil mantenerse en ella con el paso del tiempo y con la aparición de dificultades.

En la medida que los docentes afrontan los retos cotidianos de la educación con la convicción de que las grandes metas no se consiguen en plazos cortos, y sepan transmitir esta idea y forma de actuar a los alumnos, se puede conseguir realizar proyectos y superar retos de gran dificultad (Johnson y Johnson, 1987). En el caso que nos ocupa, la tarea no ha sido fácil, tanto por las complicaciones como por lo largo del proceso. Pero el hecho de llevar varias ediciones de los conciertos, de seguir programando los mismos y de ser perseverante en la tarea, avala que esta cualidad es decisiva en la educación actual.

Una realidad que se vive día a día en los centros escolares es la actitud del alumnado que, en ocasiones, solo quiere realizar tareas que le produzcan un resultado o recompensa inmediata, en sintonía con la actual sociedad. El profesorado debe dar respuesta a esta actitud siendo un referente. De poco sirve intentar transmitir, a través de palabras, que la perseverancia es una cualidad que da resultados. Lo realmente significativo es que se aprenda en la práctica (Latane, Williams y Harkin, 1979). Así ha ocurrido en este proyecto y así puede ocurrir en otras circunstancias educativas. Evidentemente, esta cualidad no es congénita a la condición de profesor, ha de ser trabajada y fomentada para que dé los resultados deseados.

Cambiando la perspectiva, centrando el análisis en las relaciones entre instituciones y centros educativos, se detecta que son de forma habitual cordiales, poco frecuentes y, lo que es más preocupante, poco productivas. En este caso, la implicación del ayuntamiento, así como de los centros educativos en los que se ha llevado a cabo el proyecto, es condición necesaria para el buen funcionamiento del mismo. En este sentido, se destacan conclusiones tales como que las relaciones entre instituciones han de ser abordadas a través de proyectos educativos, no son un mero trámite administrativo, sino que son una fuente de enriquecimiento en cuanto a resultados.

Se entiende que, sin el apoyo de los centros de referencia o el ayuntamiento, no es posible realizar un proyecto de este tipo. Pero la propuesta va más allá, si se cambia la mirada, se puede inferir que las instituciones

también necesitan de proyectos, profesorado y alumnado implicado para tener razón de ser. Por tanto, en la medida que unas partes implican a otras, el proyecto se nutre y los resultados mejoran.

En un sentido distinto, se sitúan las conclusiones que se muestran en relación con el grado de consecución de las competencias básicas o clave. En primer lugar, hay que decir que a través del proyecto y, por tanto, de la interpretación cooperativa llevada a cabo en los conciertos didácticos, se promueve una mejora significativa en la adquisición de las competencias. Teniendo en cuenta que estas se adquieren a través de diferentes materias y propuestas (Alsina, 2011), este que nos ocupa es uno de los muchos proyectos que permiten obtener este objetivo.

A través de actividades no estandarizadas, como esta que nos atañe, la mejora en las competencias es significativa. Este hecho conlleva una reflexión: si las partes implicadas han experimentado que las competencias mejoran de forma más óptima a través de este tipo de actividades diferentes, y en las aulas se encuentra dificultad para que tal cosa ocurra, ¿cuál es el motivo por el que hay reticencias para llevarlas a cabo? O expresado de forma positiva: si se obtienen mejores resultados a través de proyectos cooperativos, se ha de realizar un mayor número de ellos, siempre buscando la calidad en los mismos.

Respecto a la adquisición de competencias, si bien hay diferencias entre los logros conseguidos respecto a alguna de ellas, no hay duda de que la mayor parte se potencian con la interpretación cooperativa, gracias al proceso y al resultado. Son destacables los beneficios conseguidos en la competencia cultural y artística, la de aprender a aprender, la lingüística, la social y la de fomento del emprendimiento. Por el contrario, este tipo de proyecto realizado a través de la interpretación musical, tiene pendiente encontrar la forma de ayudar en otras competencias, de forma destacada en la matemática y de ciencias y tecnología, y la digital.

Es indudable que las competencias no se pueden trabajar de la misma forma que antiguamente se abordaba la consecución de objetivos y contenidos.

No es posible que se cambie la perspectiva de la educación y en la práctica educativa no se modifiquen las metodologías que se utilizan por parte del profesorado. En nuestro caso, se llega al convencimiento de que hay que probar, experimentar, evaluar, repensar y decididamente volver a poner en práctica, si se pretende una mejora significativa.

El proceso de cambio, al que hemos aludido, no es sencillo. De hecho, una actitud que hay que afrontar es la de no tener miedo al fracaso (Gage y Berliner, 1988). Este, forma parte del progreso en la educación. Es difícil realizar cambios significativos sin tener sensación de inseguridad, vértigo, miedo al fracaso y al desfallecimiento. Una premisa que en este proyecto ha sido básica, es tomar la educación sabiendo que cada día empieza todo. En un momento puntual del proceso, se tomó la decisión de no llevar como una carga las dificultades o los fracasos del día anterior. La renovación en la forma de abordar los retos ayuda a superarlos, las cargas complican la capacidad de hacer frente a ellos.

Otro factor que lleva a la reflexión es que, el alumnado participante en este tipo de proyectos que implican personas, con sus sentimientos, se siente mucho mejor valorado, integrado y con una autoestima más alta de lo habitual. Por tanto, se puede concluir que la participación en proyectos cooperativos, didácticos y sociales, ayuda a mejorar la percepción que el alumnado tiene de sí mismo, así como a mejorar las relaciones entre iguales (Botella y Adell, 2019).

Una faceta que, a través del proyecto permite abordar de una forma más coherente la educación, es la evaluación. Si bien no se trataba de uno de los temas de estudio de esta tesis, sí que se llega a varias conclusiones que se estiman importantes.

Se llega a la conclusión de que hay que evaluar todo aquello que se hace en la cotidianeidad dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje (Johnson y Johnson, 1987). Cada acción, propuesta, proyecto o actuación educativa, cobra significado si se sabe la forma en la que es percibida por el

resto de participantes. En los procesos habituales, la evaluación es, en muchos aspectos, la forma de puntuar y clasificar al alumnado. En este proyecto, la evaluación ha servido para mejorar las actuaciones y, en ningún caso ha sido referida tan solo al alumnado. Por tanto, en la medida en que se mejore la actividad de evaluar, se mejora la educación.

En la conclusión anterior se ha nombrado la evaluación de forma integral, no solo aquella que se realiza al alumnado. A través de esta experiencia se aprecia que la misma ha de abarcar la totalidad del proceso (Marchesi, 2007), valorando las herramientas utilizadas, la puesta en práctica del alumnado, la labor del profesorado y todo aquello que se implica en la educación.

Anteriormente, aparece la duda de si los profesores estamos preparados para entrar en este proceso y, la única respuesta con fundamento pedagógico, es que debemos estarlo. En el proyecto que nos ocupa así ha sido, y lejos de las convicciones habituales de que puede suponer una actuación difícil, cuando no traumática, ha sido una de las experiencias más enriquecedoras experimentadas en el trascurso de nuestra carrera profesional.

Un aspecto que ha resultado muy interesante en este estudio es el relativo a la independencia del alumnado. Esta es una faceta que suele crear no pocas dudas, fundadas en la poca confianza que se suele tener en este (Seltzer y Bentley, 2000). Pero, la experiencia llevada a cabo, permite afirmar que la independencia es una fuente de mejora educativa, siempre y cuando se realice a través de procesos didácticamente sostenibles.

En el caso que nos ocupa, se ha ofrecido un alto grado de libertad al alumnado, pero siempre a partir de premisas estructuradas, trabajadas y aceptadas, desde el proceso democrático ya comentado. Por tanto, el aprendizaje cooperativo llevado a cabo con garantías metodológicas, permite que el alumnado logre una independencia que le lleva a realizar actuaciones notables, sin las imposiciones del profesorado.

La condición que la materia de música tiene en el ámbito educativo es otra de las cuestiones a tener en cuenta. Tradicionalmente, la importancia pedagógica y lectiva ha sido poca, aunque en los últimos años ha mejorado mucho. Sin embargo, la mejora es atribuible en muchos casos a un incremento en la carga lectiva, sin atender realmente la importancia que esta merece.

A través de esta investigación, se aprecia el poder de la música de llegar a lugares difíciles de transitar desde otras materias (Colwell, 1992; Small, 1989), y lo que resulta más significativo, llegar de una forma clara, concisa y con resultados probados. Por tanto, se puede inferir que la música es una herramienta de aprendizaje y de enseñanza que debe ser tenida en cuenta, no solo a nivel legislativo, sino también pragmático en los centros de enseñanza.

Un factor que se demuestra como muy importante para llevar a cabo este proyecto, y que permite extraer conclusiones al respecto, es la elaboración de actividades educativas a largo plazo. Ya se han comentado los beneficios respecto al alumnado y profesorado de fijar las metas a largo plazo (Cañas, 2015), pero en este punto la atención se centra en los beneficios de que un proyecto supere la barrera de los cursos, del alumnado y del profesorado.

Esta investigación se ha desarrollado en un periodo de cinco años, y los conciertos didácticos se llevan desarrollando algunos más hasta un total de siete. Este dato demuestra que los proyectos pueden funcionar, y beneficiarse incluso, de la longevidad en el tiempo. Esta permanencia provoca que se puedan evaluar de forma significativa, que pase diferente alumnado y profesorado, diferentes personas responsables de las instituciones y otros cambios que se producen de forma habitual en este periodo de tiempo. Los cambios provocan que la perspectiva cambie, se evita el inmovilismo y la autocomplacencia, tan típicos desgraciadamente en el mundo educativo, y ofrecen una mirada renovada y sin planteamientos previos respecto al citado proceso. En la medida en que los centros educativos y los departamentos tengan la opción y la convicción de abordar proyectos longevos en el tiempo, se obtienen beneficios demostrables.

Respecto a los estudios universitarios de Grado en Educación Primaria, aunque no son el objeto primordial de esta investigación, también se han obtenido resultados que permiten extraer conclusiones. Las mismas se dan en diferentes perspectivas.

Por una parte, tras la puesta en práctica del proyecto, se aprecia que el hecho de realizar una actividad en la que se tiene contacto directo, real y significativo, con el alumnado de primaria, que es el objeto de sus estudios de Grado, es un factor que mejora notablemente la calidad de la preparación para la docencia futura en esta etapa educativa. Es obvio que, la mejor forma de aprender y asentar las herramientas que se han de utilizar en la etapa primaria, es utilizarlas de forma práctica. Además, al tener la responsabilidad exclusiva en la parte didáctica del concierto conlleva una implicación y preparación muy beneficiosa como fuente de formación inicial del profesorado.

En otro sentido, la circunstancia de llevar a cabo una actividad en la que se puede compartir, interactuar y aprender de alumnado de otras etapas y, en este caso, se centra el foco en la relación con el alumnado de secundaria, produce un beneficio no solo pedagógico, sino también en cuanto a las relaciones humanas y el sentimiento de pertenencia a un proyecto. Una de las dificultades que suele estar relacionada con los estudios universitarios es la poca relación con otras etapas educativas y, es evidente, que a través de proyectos internivelares mejora la competencia docente de los futuros maestros.

El último aspecto, relacionado con los alumnos de Grado en educación, tiene que ver con la didáctica de la música. Teniendo en cuenta que el alumnado que cursa la asignatura de *Didáctica de la música en Educación Primaria*, no va a ser, salvo excepciones, maestros de música, la posibilidad de desarrollar la competencia de llevar a cabo actividades didácticas relacionadas con la música, sin contemplar la parte interpretativa sino la didáctica, supone una mejora en la competencia pedagógica de los futuros maestros. Además, el hecho de que se realice una acción con un número alto de alumnos, aumenta los anteriores beneficios al incrementarse la dificultad.

Finalmente, estamos convencidos que la experiencia obtenida con la realización del presente proyecto, permite extraer numerosas conclusiones educativas. Las mismas se han expuesto, pero sin un proceso de cambios en el paradigma educativo, en las actitudes y creencias del profesorado, en la democratización y libertad en las acciones, con una mirada abierta y facilitadora de renovación, no es posible llevarlas a cabo. Por tanto, si no se trabaja desde lo básico no es posible llegar a lo complejo.

9.1. Posibilidades de continuidad y mejora del proyecto

El presente proyecto lleva 7 cursos escolares en funcionamiento, si bien, como se ha detallado en el punto de descripción del mismo, el presente estudio abarca las 5 últimas ediciones. En la actualidad se está en proceso de preparar la 8ª edición, que en principio tendrá lugar en el mes de mayo de 2020.

El hecho de que el proyecto se iniciara sin la pretensión de realizar cualquier tipo de investigación, y que vaya a continuar tras la finalización de este estudio, avala la continuidad del mismo. Sin embargo, continuidad no es sinónimo de inmovilismo. La voluntad y la forma de proceder, detallada en esta investigación, se siguen manteniendo para mejorar cada edición de los conciertos didácticos.

Centrando la mirada en la posibilidad de mejora, se ve que hay margen para ella, no porque se estima que los resultados de la presente investigación no son óptimos, sino porque en cada edición se busca responder a nuevos retos, situaciones y expectativas. Ante una sociedad cambiante, es inevitable realizar cambios en los proyectos para que estos sean significativos.

En la fase de preparación de la siguiente edición de los conciertos, se prestará especial atención a algunas cuestiones tales como:

- Mejorar la comunicación con respecto a la creación cooperativa.
- Seguir con una relación fluida entre las diferentes instituciones, centros educativos, alumnos y profesores.

- Reelaborar la dinámica del concierto a partir de las valoraciones obtenidas en ediciones anteriores.
- Seguir mejorando la forma de obtener información básica para que, en las siguientes ediciones, la calidad mejore de forma sustancial.

9.2. Posibilidades de extensión del proyecto

El proyecto actual se ha estudiado en relación a unas circunstancias de tiempo, lugar y un contexto educativo concreto. El hecho de validar la puesta en práctica de los conciertos didácticos en secundaria propicia que el modelo pueda ser implementado en otros contextos. La forma de realización tiene que ser distinta, con cambios y adaptaciones, sin embargo, las partes básicas del proyecto deben permanecer si se quiere extrapolar. En caso de cambiar premisas básicas no se puede mantener el ideal del mismo.

En los siguientes puntos se analiza y comenta la posibilidad de extender el proyecto en diferentes centros educativos, en diferentes etapas y, por último, en auditorios y salas de concierto.

9.2.1. En los centros educativos

En primer lugar, se centra la atención en la posibilidad de extrapolar el proyecto a otras materias, para ello se fija el objetivo de mejorar en las competencias clave, ya que no tiene sentido mantener objetivos musicales, como es el caso del proyecto original.

Tal y como se ha apuntado, las competencias se adquieren a través de la totalidad de materias y por multitud de acciones (Perrenaud, 2004). En este sentido, el trabajo interpretativo musical, con carácter cooperativo, es una fuente importante de mejora. La cuestión es si a través de otras materias, o en el seno de la organización de los centros educativos, es posible contribuir también a esta mejora. No hay duda de que la respuesta a esta cuestión es

afirmativa, siempre que se utilicen estrategias adecuadas, validadas y en constante revisión.

Un factor que dificulta la adquisición de las competencias clave es la complejidad en la realización de proyectos en los que se involucre al alumnado fuera de su ámbito o zona de confort. Es difícil conseguir que el alumnado participe en actividades fuera del aula, con otros compañeros que no sean los de su grupo, con otros centros educativos o en un entorno no habitual (Bresler, 2002). La música, a través de los conciertos didácticos supera esos factores de dificultad. Desde otras materias, también se puede realizar un trabajo similar, aunque para ello han de realizar cambios en diferentes niveles.

El primer cambio que se debe realizar es a través del proyecto de centro. Es en él dónde se recogen las premisas necesarias para poder llevar a cabo proyectos que superen las habituales condiciones educativas. Algunas de ellas permanecen con el paso del tiempo sin sufrir cambios en muchos años, a pesar de la convicción de que su funcionamiento no es el más adecuado. Sin duda, es una de las cuestiones a mejorar en los centros educativos, la realidad va por una parte y la burocracia por otra.

El trabajo por proyectos va adquiriendo importancia en muchos centros escolares en la actualidad, pero, en ocasiones es algo que solo se propone desde diferentes departamentos o materias. Es poco habitual que los proyectos de centro atiendan nuevas formas de enfocar la enseñanza (Seltzer y Bentley, 2000). En la medida en que, desde la organización del centro se fomente el uso de nuevas metodologías, se propiciará la adquisición de las competencias clave.

Respecto al aprendizaje cooperativo, hay que señalar que este se suele realizar de forma esporádica a través de algunas materias y proyectos, pero tiene poca implantación en los centros de secundaria, que es el caso que nos ocupa, aunque hay que señalar que ocurre de igual forma en otras etapas educativas. El hecho de que no se trate de metodologías avaladas en los documentos de organización del centro dificulta, en muchas ocasiones, su

puesta en práctica. Aparecen complicaciones organizativas, legales e incluso de dotación económica. Por tanto, la realización de cambios estructurales y organizativos es necesaria para conseguir cambiar el paradigma educativo en los centros escolares.

Si el proyecto de centro recoge dinámicas organizadas a través de los departamentos, pero que superen la estanqueidad típica de los centros educativos, se puede lograr trabajar a través de aprendizajes innovadores adaptados a las necesidades de cada centro. No tienen que ser las mismas metodologías en todos, ni estas tienen que ser usadas por la totalidad de departamentos, sino que hay que adaptar a cada lugar y situación aquellas que funcionen y resulten más adecuadas.

En el caso del presente proyecto, hay que señalar que figura en la programación general anual del departamento de música. El hecho de que esté incluido viene dado porque es una de las actividades centrales de las que se realizan cada curso, si bien no es la única. Al margen de ello, se trata de un proyecto que tiene continuidad, implica alumnado de todos los niveles y produce beneficios comprobados.

A modo de conclusión, a partir de los resultados obtenidos en el presente proyecto, se impone la necesidad de que los mismos sean tenidos en cuenta en el entorno del centro educativo. En la medida en que este estudio aporta beneficios al IES se debe seguir trabajando para que los mismos puedan compartirse, expandirse y propagarse a través de otras materias y proyectos. Asimismo, es importante que las actividades propuestas cuenten con el aval organizativo necesario para llevarse a cabo.

9.2.2. En las diferentes etapas educativas

El proyecto de los conciertos didácticos en secundaria a través del aprendizaje cooperativo, a la vista de los resultados ofrecidos, tiene la posibilidad de llevarse a cabo en diversas etapas educativas y en contextos diferentes. El hecho de que, a través de la metodología seguida, con la

utilización de una serie de estrategias, se haya conseguido realizar un proyecto continuado en el tiempo, con una mejora progresiva y demostrada, avala que se trate de un proyecto extrapolable a otros entornos educativos (Pliego de Andrés, 2009). En este punto se analizan las posibilidades de proyección del mismo.

En primer lugar, si se centra el objeto en la Educación Primaria, siguiendo la premisa de que a través de la interpretación realizada por unos alumnos se puede conseguir beneficios en otros, existe la posibilidad de organizar actividades musicales didácticas entre diferentes niveles.

De igual forma que el alumnado de secundaria realiza conciertos didácticos para el de primaria, dentro de esta etapa, teniendo en cuenta la diversidad de edades y niveles existentes, se pueden organizar actividades didáctico-musicales. Para ello, resulta necesario diseñar una estrategia doble: por una parte, realizar un trabajo específico de interpretación musical con un grupo de alumnos, probablemente de los cursos más altos y, por otra, realizar las tareas de preparación didáctica para que el objeto de la audición o concierto sea el aprendizaje continuo.

Prestando atención a la Educación Secundaria, sin duda, es la etapa en la que el proyecto de realización de conciertos didácticos tiene más capacidad de recorrido. El hecho de que en este caso se haya implementado en un centro público de Educación Secundaria, ofrece la posibilidad a que en otros centros se lleve a cabo. En este aspecto es destacable la buena predisposición que suele haber por parte de los docentes de música (Hurtado, 2014), que habitualmente están dispuestos a participar en proyectos y retos, por lo que una premisa básica, la implicación del profesorado, debería estar resuelta.

Si se tiene en cuenta que, en los actuales currículos educativos, en la etapa secundaria la interpretación en grupo es un objetivo básico en todos los niveles, es a través de esta la mejor forma para realizar algún tipo de proyecto didáctico-musical. En otro aspecto, la flexibilidad necesaria y habitual en los planteamientos curriculares permite que se puedan realizar este tipo de

proyectos. En la medida en que se realicen las adaptaciones curriculares necesarias para poder abordar nuevos proyectos (Gimeno, 1994) se puede llegar a obtener éxito en los mismos.

En algunos centros se realiza una importante labor de preparación interpretativa, sin embargo, en demasiadas ocasiones no va más allá del aula de música. Este tipo de preparación no tiene el sentido completo del objetivo de interpretar ya que, por definición, la interpretación necesita de un público. Afortunadamente, en otros centros educativos se organizan actuaciones de coros o grupos instrumentales. A través de estas actuaciones, se pueden proponer proyectos que no solo contemplan la vertiente musical, sino que también tengan en cuenta la vertiente didáctica, como el caso que nos ocupa.

En los últimos años, en la enseñanza secundaria se ha fomentado el uso de la música como herramienta educativa, tanto para trabajar de forma transversal como para ofrecer sus logros en actuaciones. La adquisición de competencias a través de la música está presente en las programaciones didácticas de forma habitual, sin embargo, las estrategias que se siguen para su consecución suelen ser las mismas que desde hace años se utilizan. No es posible llegar a resultados distintos sin realizar cambios, sin comprobar la validez de los mismos y reformular su implantación educativa.

El trabajo cooperativo, es una base idónea para la realización de actividades musicales en la etapa secundaria. Tal y como avala este estudio, a través de él se consiguen resultados muy positivos en cuanto a las competencias musicales. Si este trabajo cooperativo va unido a una revisión de la actuación diaria en el aula, con recogida de datos, evaluación, propuestas de mejora y reformulación de las dinámicas utilizadas, se pueden organizar actividades musicales significativas (Rusinek, 2004) y que estas trasciendan el ámbito escolar.

Centrando el objeto en el Grado en Educación Primaria -lo que tradicionalmente se ha denominado magisterio- hay que señalar que los resultados avalan la posibilidad de realizar actividades didácticas reales, con el

alumnado de primaria que es precisamente el objeto de los estudios de Grado. El hecho de poder realizar un trabajo directo con alumnado real, en unas condiciones determinadas, con unos objetivos claros y conectados con la situación del lugar y el momento, es importante en la formación de los futuros maestros.

En ocasiones, en la fase de preparación de los futuros docentes, se trabaja desde la perspectiva teórica con poca, o nula, conexión con el alumnado de primaria. La realización de proyectos educativos es habitual durante los estudios de Grado. Estos, en ocasiones, poseen componentes que difícilmente se pueden poner en práctica, pero que no se comprueba por la imposibilidad de contar con alumnado real. En este sentido, cualquier proyecto que se pueda poner en práctica resulta más significativo de lo habitual.

Desde otro ángulo, la unión de diferentes voluntades, perspectivas y etapas educativas, es una fuente de enriquecimiento para los futuros maestros. El trabajo cooperativo, la conjunción de objetivos y la puesta en práctica real son desencadenantes de la mejora educativa (Odena, 2007). En el caso que nos ocupa, es a través de la música, pero puede ser gracias a otras materias, herramientas o estrategias.

9.3. Posibilidades de implementación del modelo en auditorios y salas de conciertos

En puntos anteriores, se ha hecho referencia a la posibilidad de implantar el modelo de los conciertos didácticos en diferentes centros educativos y en diferentes etapas. Se trata de propuestas realizadas desde la vertiente escolar. Pero hay otra vertiente por la idiosincrasia de los conciertos, es la vertiente relacionada con las propuestas ofrecidas por auditorios y salas de conciertos.

Sin duda, el presente proyecto, de origen y finalidad pedagógica, también puede extrapolarse a otros entornos. No se trata de realizar las mismas acciones que se llevan a cabo en la actualidad sino de, a partir del

proceso seguido, con sus beneficios y dificultades, implantar un modelo que se pueda poner en práctica en lugares que se suelen reservar para realizar este tipo de conciertos.

En primer lugar, hay que centrar la mirada en el modelo pedagógico. Sin duda es una forma de realizar conciertos que sería válida en cualquier otro entorno, si se tienen en cuenta una serie de premisas, todas ellas extrapolables. Este modelo puede ayudar a organizar conciertos didácticos en los que se cambie el paradigma que se utiliza habitualmente, que en muchos casos no ofrece los resultados esperados. Estas premisas son:

- Participación activa del alumnado, tanto en la interpretación como en la vertiente didáctica.
- Participación activa del alumnado que asiste como público. Con especial atención a que sea realmente participativo, evitando que siga un rol de espectador pasivo.
- Adaptación de propuestas musicales a los gustos del alumnado, así como a un repertorio variado y atractivo para el público.
- Participación de diversas formaciones musicales, combinando los diferentes tipos de instrumentos y la voz.
- Preparación didáctica significativa, evitando la presentación, narración y poco más, habitual de algunas propuestas de concierto.
- Elección de una temática interesante para el alumnado que asiste de público, evitando poner temas universales o de nulo interés para ellos.
- Preparación pedagógica integral a partir de la temática.
- Organización del concierto con criterios pedagógicos, desde la llegada del alumnado hasta la salida.

- Preparación del concierto con los maestros de primaria, atendiendo sus necesidades, propuestas y aportaciones.
- Realización de actividades de recogida de datos, evaluación y reelaboración, para poder poner en marcha futuros conciertos.
- Continuidad en el proyecto, evitando realizarlo de forma esporádica y puntual.

Con las premisas expuestas cabe la posibilidad de extrapolar el proyecto a una sala de conciertos, pero también cabe aprovechar algunas de ellas para mejorar proyectos que se llevan a cabo y que no funcionan de la forma más adecuada. En la medida en que se mejore alguna de las partes, se mejora el todo y, definitivamente, esa ha de ser la vocación en la organización de conciertos que afectan al alumnado y, por tanto, deberían ser significativos.

9.4. Dificultades en el proceso y propuestas de mejora

El proceso que se ha seguido en la presente investigación, a pesar de los resultados obtenidos y las conclusiones a las que se ha llegado, no ha sido fácil, ni ha estado exento de momentos y situaciones complejas. En este apartado se relacionan las mismas, no con la voluntad de mostrarlas sin más, sino con la idea de que en futuras investigaciones pueden intentar evitarse o minimizarse. Asimismo, se comentan diferentes propuestas de mejora efectiva respecto a próximas investigaciones.

La primera dificultad encontrada viene dada por la doble condición de docente, organizador y preparador de los conciertos didácticos, e investigador. Sin duda, uno de los principales puntos fuertes de esta tesis, es a la vez una dificultad añadida, en cuanto a que se ha de multiplicar el trabajo y, lo que es más complicado, cambiar la perspectiva para no contaminar el proceso.

En un estudio de la duración del presente, una dificultad que surge es mantener la estructura, los parámetros y la intensidad, a pesar del paso de los años. Esta tarea no ha resultado fácil. Realizar un proyecto durante cinco años

es complejo por cuanto el paso de alumnos, profesores, responsables de los centros educativos y de las instituciones, no hace más que dificultar la tarea investigadora. Es cierto que la enriquece, como se ha comentado en el apartado anterior, pero no es menos cierto que la convierte en más compleja.

El largo tiempo dedicado al estudio ha complicado de forma singular la organización de los materiales. En este caso, se dispone de multitud de entrevistas, valoraciones, anotaciones y otros datos de valor, que para su utilización en esta tesis han requerido de mucho tiempo de análisis, clasificación y toma de decisiones respecto a su utilización. El beneficio que aporta la gran cantidad de datos, se convierte en complicación, precisamente, por esa enorme cantidad de valoraciones.

Centrando la mirada en el proceso de investigación, las dificultades vienen dadas por la poca flexibilidad que hay en el sistema educativo. Evidentemente, este no está preparado para que se realicen este tipo de tareas, y eso va en detrimento de la cantidad y la calidad de las investigaciones educativas.

Resulta dificultoso llevar a cabo una tarea de preparación de grupos de música en horario no lectivo, tal y como se ha comentado en puntos anteriores, pero no es comparable con la dificultad de organizar el proyecto de los conciertos didácticos y el estudio del mismo. Encontrar tiempo para las innumerables reuniones, contactos y otras gestiones, ha sido muy complicado.

En otro sentido, la comunidad educativa no tiene el hábito de participar en investigaciones. Aunque hay excepciones, con profesores o responsables de instituciones que colaboran con agrado, celeridad y compromiso, son muchos los casos en los que no se entiende la necesidad de mejorar la competencia educativa a través de la investigación. Este hecho ha dificultado enormemente la realización del presente estudio.

Respecto a las dificultades metodológicas, hay que indicar que se han encontrado complicaciones respecto a forma de extraer datos en algunos

aspectos. Sin duda, la más grande ha sido obtener resultados respecto a alguna de las competencias que se han analizado. Tal vez, la dificultad se encuentra en que no se tiene mucha consciencia de qué es realmente el trabajo competencial. Este, se incluye en el diseño de las leyes, los proyectos de centro y las programaciones, pero de forma real y palpable no se han realizado los cambios metodológicos necesarios para mejorar la adquisición de las mismas. Este hecho provoca que, en la fase de recogida de datos, algunos miembros de la comunidad escolar, tienen dificultades en entender, verbalizar y valorar el trabajo competencial. Sin duda, en este sentido hay un recorrido importante por hacer.

Si se focaliza en la mejor forma de realizar este tipo de investigaciones, hay que señalar que la metodología empleada es la adecuada, los datos obtenidos son numerosos y de gran valor, sin embargo, se puede reducir el ámbito de estudio para facilitar el análisis de los mismos y la obtención de resultados.

Finalmente, la principal forma de mejorar el proceso llevado a cabo, es la implicación del equipo docente en el mismo, el trabajo competencial a partir del resto de materias y su implicación en el estudio. Con ello, se pueden conseguir resultados más óptimos en las partes en las que el proyecto musical tiene más dificultades para llegar.

9.5. Posibilidad de nuevas investigaciones

El estudio realizado en la presente tesis resulta válido para analizar y mejorar el tema del que es objeto: los conciertos didácticos en secundaria, realizados a partir del trabajo cooperativo, así como la mejora que se experimenta en las competencias clave. Pero, tal y como se ha comentado en los apartados anteriores, hay diferentes posibilidades de seguir investigando a partir de este estudio.

La primera posibilidad que se abre es la de realizar investigaciones desde perspectivas diferentes. Siguiendo la línea del proyecto que nos ocupa,

se puede indagar desde la perspectiva que se tiene desde las escuelas de primaria, así como desde el centro universitario. Este tipo de estudios pueden mejorar el proyecto y, lo que es más importante, obtener beneficios educativos para las otras etapas implicadas en el mismo.

Respecto a las instituciones educativas, que aparecen en la presente tesis, aunque no son el objeto de estudio, hay un campo interesante para la realización de futuras investigaciones. La forma en la que se implican, colaboran y posibilitan la mejora educativa es un tema que se muestra de gran interés.

En otro sentido, manteniendo la perspectiva de la Educación Secundaria, se abren nuevas posibilidades de investigación si se centra el objeto en determinadas partes de las aquí tratadas. Es posible e interesante realizar algún estudio en el que la adquisición de las competencias sea el tema central. Probablemente, el mismo habría de implicar a más materias y profesorado, pero de forma segura se obtendrían resultados interesantes y beneficios educativos.

Si se fija la mirada en la materia de música, hay diversos aspectos que son susceptibles de ser estudiados. Algunos de ellos aparecen en algunas investigaciones realizadas en otros centros, pero los que se nombran no han sido objeto directo de estudio.

Un tema que se ha esbozado y que es de gran interés, es la relación entre la interpretación cooperativa y la mejora de la autoestima del alumnado de secundaria. De forma independiente existen trabajos que lo analizan, pero de forma integral hay un campo abierto que puede resultar interesante.

En otro aspecto, la potencia de la música como herramienta educativa, centrando la mirada en los conciertos escolares y el trabajo cooperativo, es otra de las opciones que pueden ser interesantes de investigar.

Por último, desde un punto de vista social, la aportación de la música escolar en directo, en un contexto, situación y lugar, es un tema de mucho

interés y que podría ofrecer resultados interesantes y beneficiosos para la mejora educativa.

CAPÍTULO VII. REFERENCIAS

10. Referencias bibliográficas

- AA.VV. (1997). Monográfico: Conciertos Pedagógicos. *Quodlibet*, 8, 59-105.
- AA.VV. (1998). Palomares, J. y Roldán, G. (Eds.). *Los conciertos didácticos*. Granada: Centro de Documentación Musical de Andalucía.
- AA.VV. (2002). Dossier Conciertos Pedagógicos. *Doce notas: revista de información musical*, 32, 9-29.
- AA.VV. (2003). Cómo ser espectador. *Doce Notas Preliminares* 11, 11-127.
- AA.VV. (2004). Audiciones Escolares. *Eufonía. Didáctica de la música*, 32, 5-66.
- AA.VV. (2015). Educación musical en las orquestas. *Eufonía. Didáctica de la música*, 64, 5-47.
- Aguayo, C. (1992). Fundamentos teóricos de la sistematización. *Revista de Trabajo Social*, 61, 31-61. Santiago de Chile: Escuela de Ciencias Políticas.
- Aguirre, O. y De Mena, A. (1992). *Educación musical Manual para el profesorado*. Granada: Ediciones Aljibe.
- Alsina, J. (2004). Conciertos didácticos desde la universidad. *Eufonía. Didáctica de la música*, 32, 60-61. Barcelona: Editorial Graó.
- Alsina, P. (2007). Educación musical y competencias: referencias para su desarrollo. *Eufonía. Didáctica de la música*, 41, 17-36. Barcelona: Editorial Graó.

Alsina, P. (2011). Las competencias transversales: como evaluar su aprendizaje. Evaluación por competencias en la Universidad: las competencias trasversales. *Cuadernos de docencia universitaria*, 18, 18-25. Barcelona: Octaedro.

Amedu, O. I. y Gudi, K. C. (2017). Attitude of students towards cooperative learning in some selected secondary schools in Nasarawa State. *Journal of Education and Practice*, 8(10), 29-34.

Anguera, M.T. (1985). Posibilidades de la metodología cualitativa vs. cuantitativa. *Revista de Investigación Educativa*, 3 (6), 127-144.

ANUIES (2004). *Documento estratégico para la innovación en la educación superior*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Recuperado de: http://comitecurricularsistemas.wikispaces.com/file/view/INNOVACION_EN_LA_EDUCACION_SUPE RIOR_ANUIES_MAYO+2004.pdf

Aróstegui, J.L. (2002). Una Educación Musical Postmoderna: Los Conciertos Didácticos. *En LI Festival Internacional de Música y Danza de Granada*. Granada. Festival Internacional de Música y Danza de Granada.

Arriaga, C. (2006). Importancia de los condicionantes contextuales en la Educación Musical. *Música y educación*, 68, 131-140. Madrid: Musicalis.

Benito, A. Y Cruz, A. (coord.) (2005). *Nuevas claves para la Docencia Universitaria en el Espacio Europeo de*

Educación Superior. Madrid: Narcea.

Bernal, J. (2009). Música y creatividad. Creatividad y música. *Revista creatividad y Sociedad*, 13, 1-8.

Bernstein, L. (2003). *El maestro invita a un concierto: conciertos para jóvenes*. Madrid: Siruela.

Berrade, J. (2011). *La Orquesta Sinfónica de Navarra. Aspectos socioeducativos en su devenir histórico*. (Tesis). Pamplona: Universidad Pública de Navarra.

Blaikie, N. W. H. (1991). A critique of the use of triangulation in social research. *Quality and Quantity* 25, 115-136.

Boaler, J. (Ed.) (2000). *Multiple perspectives on mathematics teaching and learning*. Westport: Ablex.

Bogdan, R. y Biklen, S. (1982). *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Boston: Allyn Bacon.

Borthwick, G. (1982). *Hacia una educación creativa*. Madrid: Fundamentos.

Botella, A. M. y Adell, J. R. (2016). Una propuesta experimental en la enseñanza de la música en secundaria. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 11 (1), 67-81.

Botella, A. M. y Adell, J. R. (2019). Bases conceptuales para el diseño de una metodología de didáctica musical. *Revista de Comunicación de la SEECI*,

49, 1-18.

Bresler, L. (2002). The transformative zone in international qualitative research. En Bresler, L. y Ardichvili, A. (eds.). *Research in international education: Experience, theory, & practice*. New York: Peter Lang.

Bresler, L. (2002). Out of the trenches: The joys (and risks) of cross-disciplinary collaborations. Discurso pronunciado en el XXV Congreso Mundial de ISME. En International Society for Music Education: Samspel-ISME 2002. *Focus areas report*. Bergen: ISME.

Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

Burkholder, J., Grout, D. y Palisca, C. (2008). *Historia de la música occidental*. Madrid: Alianza Editorial.

Calvo de Mora, J. y Morales, J.A. (2008). School organization paradigm based on an interactionist approach. En Calvo de Mora, J. (ed.) *Sharing responsibilities and networking through school process*. Granada: Editorial Universidad de Granada.

Cámara, A. (2004). La actividad de cantar en la escuela. *Revista de psicodidáctica*, 17, 1-11.

Campbell, D. T. y Stanley, J. C. (1966). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Chicago: Rand McNally.

Cano, E. (2005). *Com millorar les competències dels*

docents. Barcelona: Editorial Graó.

Cañada, M. y Cañas, M. (2009). Organismos musicales y acciones educativas: Departamento y proyecto educativo. *Actas de las Jornadas sobre la animación en los conciertos didácticos*. Granada: Festival Internacional de Música y Danza.

Cañas, M. (2008). *Los conciertos didácticos en la educación musical*. Granada: Centro de Documentación Musical de Andalucía.

Cañas, M. (2015). Porque los tiempos están cambiando. *Eufonía. Didáctica de la música*, 64, 19-28.

Cañas, M. (2017). *Evaluación y calidad de programas educativos en instituciones musicales*. (Tesis). Granada: Universidad de Granada.

Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

Checa, R. (2004). Cambio de modelo en la formación del profesorado de las enseñanzas de Música. *Revista Electrónica de LEEME (Lista Electrónica Europea de Música en la Educación)*, 14, 1-11.

Chomsky, N. (1975). *Reflections on Language*. New York: Pantheon.

Coffey, A. y Atkinson, P. (2005). Encontrar el sentido a los datos cualitativos. *Estrategias complementarias de investigación*. Alicante: Universidad de Alicante, Servicio de Publicaciones.

Cohen, E. G. (1994). *Le travail de groupe. Stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène*. Montréal: Les Ed. de la Chenelière.

Cohen, L. y Manion, L. (1990) *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Collins, E. C. (1992). Qualitative Research as Art: Toward a Holistic *Process*. *Theory Into Practice* 31 (2), 181-186.

Colwell, R. (Ed.) (1992). *Handbook on Research in Music Education and Learning*. New York: Shirmer Books.

Comoglio, M. (1996). Che cos'è il Cooperative Learning. *Orientamenti Pedagogici*, 43, 259-293.

Coombs, P. H. (1971). El futuro de la educación no formal en un mundo cambiante. En AA.VV., La educación no formal, una prioridad de futuro. *Documentos de un debate*, 43-52. Madrid: Fundación Santillana.

Copland, A. (1976). *Cómo escuchar la música*. Madrid: F.C.E.

Corey, S. M. (1953). *Action research to improve school practices*. Nueva York: Bureau of Publications, Teachers Co.

Corral, F. (2004). Ciudadanía y conciertos didácticos participativos. *Eufonía. Didáctica de la música*, 32, 29-41.

Cowie, H., Smith, P. H., Boulton, M. y Laver, R. (1994). *Cooperation in the multiethnic classroom: The*

impact of Cooperative Group Work on social relationships in middle schools. London: David Fulton Publishers.

Criado, C. y González, B. (2007). *El valor de las acciones educativas en orquestas sinfónicas: la experiencia en la Orquesta y Coro Nacionales de España*. (Tesis Master). Madrid: ICCMU.

Davidson, N. (1995). International perspectives on cooperative and collaborative learning. *International Journal of Educational Research*, 23, 197-200.

Dávila, A. (1999). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.

Delalande, F. (1995). *La Música es un juego de niños*. Buenos Aires: Ricordi.

Delfrati, C. (1989). *Orientamenti di pedagogia musicale. Scritti 1966-1986*. Milano: Ricordi.

Delval, J. (2006). *Hacia una escuela ciudadana*. Madrid: Morata.

Denzin, N. y Lincoln, S. (2012). *El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Deutsch, M. (1949). A theory of competition. *Human Relations*, 2, 129-151.

Díaz, M. (2007). ¿Contribuye la escuela de música al desarrollo de las competencias clave? *Eufonía. Didáctica de la música*, 58-70. Barcelona: Editorial

Graó.

Díaz, M. e Ibarretxe, G. (2008). Aprendizaje musical en sistemas educativos diversificados. *Revista de Psicodidáctica*, 13 (1), 97-110.

Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de trabajo social*, 21, 231-246.

Durán, D. (2017). Aprendizaje entre iguales en música. Cooperación y tutoría entre alumnos. *Eufonía. Didáctica de la música*. Barcelona: Editorial Graó.

Durán, D., Vidal, J. y Vilar, M (2010). Aprendizaje musical con métodos de aprendizaje cooperativo. *Cultura y Educación*, 363-371

Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

Espinosa, S. (2007). Creación sonora en tiempo real. Una propuesta colectiva en la escuela secundaria. En Aróstegui, J.L. et al. La creatividad en la clase de música: componer y tocar. *Revista Claves para la innovación educativa*, 40, 81-89. Barcelona: Editorial Graó.

EURYDICE (2002): *Competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. Accesible en: <http://www.educacion.gob.es/cide/espanol/eurydice/publicaciones/eury2002comc/eury2002comc-ES.pdf>

Fernández, N. F. (2011). Música en el cine: Una propuesta de trabajo cooperativo en base a una

red social educativa en un curso de 4º de la ESO. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(2), 235-250.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

Frega, A, L. (1986). *Educación musical e investigación especializada*. Buenos Aires: Ricordi.

Frega, A, L. (1998). *Música para Maestros*. Barcelona: Editorial Graó.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Nueva York: Herder and herder

Freire, P. (2008). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

Gage, N. L. (1989). *Educational Psychology*. Boston: Houghton Mifflin.

Gage, N. L. y Berliner, D. C. (1988). *Educational Psychology*. Boston: Walberg,

Galán, M. A. (2010). Actividades complementarias y extraescolares en la enseñanza y el aprendizaje musical. En Giráldez, A. (Coord). *Música: Investigación, innovación y buenas prácticas*, 105-131. Barcelona: Editorial Graó.

Gallart, M. (1993). *Métodos cualitativos II*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Gancedo, E. (2018). La música en el aula activa. *Creatividad y artes en educación*. 64-69. Madrid:

Fundación educación católica.

García Acevedo, M. (1964). *Didáctica musical*. Buenos Aires: Ricordi Americana.

García Hoz, V. (1960). *Principios de pedagogía sistemática*. Madrid: Rialp.

García, M. E. y Spira, G. (2008). *Cambiando el rollo: 2000 fotos para imaginar la transformación social. El uso de la imagen en proyectos de investigación social. Miradas, 3 (1)*. Bogotá: Universidad Santo Tomás, Facultad de Comunicación Social para la Paz.

García, P. y Estebaranz, A. (2005). *Innovación y creatividad en la enseñanza musical*. Barcelona: Octaedro.

García, R., Traver, J. A., y Candela, I. (2001): *Aprendizaje cooperativo: fundamentos, características y técnicas*. Madrid: CCS.

Gardner, E. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Geer, B. (1964). First days in the field. En Hammond, P.E. (comp). *Sociologist at work*. Nueva York: Basics Books.

Gimeno, J. (1994). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata

Giráldez, A. (2004). Audiciones para escolares: guía de recursos. *Eufonía. Didáctica de la música*, 32, 67-83.

- Giráldez, A. (2007a). Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical: una selección de autores relevantes. *Biblioteca de Eufonía. Didáctica de la música*, 240, 119-132. Barcelona: Editorial Graó.
- Giráldez, A. (2007b). *La competencia cultural y artística*. Madrid: Alianza.
- Goetz, J. P., y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*. Madrid: Morata.
- González, J. y Wagenaar, R. (Eds.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Habermas, J. (1989). *El discurso de la filosofía de la modernidad*. Madrid: Taurus.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Hargreaves, D. J. (1998). *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Editorial Graó.
- Hemsey de Gainza, V. (1964). *La iniciación musical en el niño*. Buenos Aires: Ricordi.
- Hentschke, L. (2009). ¿Qué es un concierto didáctico? *Papeles del Festival de música española de Cádiz*, 4, 41-44.
- Hentschke, L. (2009). Los conciertos didácticos hoy. *Papeles del Festival de música española de Cádiz*, 4, 19-28.

- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación. Tercera edición*, Madrid: McGraw-Hill Interamericana.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill.
- Higuera, M.G. (2015). *Acciones socio educativas de las orquestas sinfónicas españolas y de Gran Bretaña*. (Tesis). San Sebastián: Universidad del País Vasco.
- Higuera, M. G. (2015). Orquestas sinfónicas de Reino Unido. *Eufonía. Didáctica de la música*, 64, 39-47.
- Huete, C. (2009). La animación: entre la realidad y el deseo. *Actas de las Jornadas sobre la animación en los conciertos didácticos*. Granada: Festival Internacional de Música y Danza. Granada.
- Huete, C. (2009). Realización de guiones y selección musical: taller. *Papeles del Festival de música española de Cádiz*, 4, 79-90.
- Huete, C. y Cañas, M. (2009). *Actas de las Jornadas sobre la animación en los conciertos didácticos (publicación inédita)*. Granada. Cursos Internacionales Manuel de Falla del Festival Internacional de Música y Danza de Granada.
- Huete, C. y Mira, M. (2009). La animación en los conciertos didácticos: conceptos, tipologías y metodologías. *Actas de las Jornadas sobre la animación en los conciertos didácticos*. Granada:

Festival Internacional de Música y Danza.

- Hurtado, J. (2004). Conciertos didácticos: aprendiendo a escuchar. *Eufonía. Didáctica de la música*, 32, 51-59.
- Hurtado, J. (2010). Los conciertos didácticos o la pluridimensionalidad de la educación musical. *Actas del I Congr s Internacional d'Investigació en Música*, 41-43. Valencia: ISEACV.
- Ib n ez, J. (1979). *Más allá de la sociología*. Madrid: Siglo XXI.
- Izaguirre, J. *El concierto didáctico como herramienta para trabajar el reciclaje en educación primaria*. TFG (inédito). Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Johnson, D. y Johnson, R. (1987). *Learning together and alone*. Englewood Cliffs. NJ: Prentice-Hall.
- Johnson, D. y Johnson, R. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Mn: Interactionn Book Company.
- Johnson, D, y Johnson R. (1999). *Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires: Aique
- Johnson, E. (2015). Peer-Teaching in the secondary music ensemble. *Journal of Education and Training Studies*, 3(5), 35-42.
- Kagan, S. y Kagan, M. (1994). The Structural Approach: Six keys to cooperative. En Sharan, S. (Ed.).

Handbook of Cooperative Learning methods, 115-133. Westport, CT: Greenwood Press.

Kaplan, P. y Stauffer, S. (1994): *Cooperative learning in music*. Virginia: The National Association for Music Education.

Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.

Klotman, R. (Ed.) (1972). *Teacher Education in Music. Final report*. Washington-D.C.: Music Educators National Conference.

Knapp, B. W. (1986). Book Review: *Cognitive-Experiential Therapy: An Integrative Ego Psychotherapy*. *Transactional Analysis Journal*, 16 (2), 139-141.

Kvale, S. (1996). *Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Latane, B., Williams, K. y Harkins, S. (1979). Many hands make light the works: the causes and consequences of social loafing. *Journal of personality and social psychology*, 37, 822-832.

Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.

LeCompte, M.D. (1972). The uneasy alliance of community action and research. *School Review*, 79, 125-132.

León del Barco, B. (2006). Elementos mediadores en la eficacia del aprendizaje cooperativo: Entrenamiento previo en habilidades sociales y

dinámica de grupos. *Anales de psicología*, 22(1), 105-112.

León del Barco, B., Felipe, E., Iglesias, D. y Marugán de Miguelsanz, M. (2014). Determinantes en la Eficacia del Aprendizaje Cooperativo. Una experiencia en el EEES. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 411-424.

León del Barco, B., Gozalo, M., Felipe, E. Gómez, T. y Latas, C. (2006). *Técnicas de aprendizaje cooperativo en contextos educativos*. Badajoz: Abecedario.

Lewin, K. (1946). La investigación-acción y los problemas de las minorías. En: Salazar, M.C. (Comp) (1992). *La Investigación-acción participativa. Inicios y Desarrollos*. Colombia: Editorial Popular.

Lewin, K. (1973). Action research and minority problems. En K. Lewin (201 – 216): *Resolving Social Conflicts: Selected Papers on Group Dynamics* (ed. G. Lewin). London: Souvenir Press.

Lincoln, Y.S. (1995). Emerging criteria for quality in qualitative and interpretive research. *Qualitative Inquiry*, 1(3), 275-289.

Lobato, C. (1997). Hacia una comprensión del aprendizaje cooperativo. *Revista de psicodidáctica*, 4, 59-76.

Magnesen, V.A. (1983). A review of findings from learning and memory retention studies. *Innovation Abstracts*, 25 (5), 1-4.

Malagarriga, A y Neuman, V. (2009). Preparación del

público: taller. *Papeles del Festival de música española de Cádiz*, 4, 91-98.

Malagarriga, A. (2009). Música para los más pequeños. *Papeles del Festival de música española de Cádiz*, 4, 29-37.

Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza Editorial.

Marín, M. A. (2015). Aprender por objetivos un modelo de conciertos didácticos en la Fundación Juan March. *Eufonía. Didáctica de la música*, 64, 29-38. Barcelona: Editorial Graó.

Marín, R. y De La Torre, S. (1991). *Manual de la Creatividad*. Barcelona: Editorial Vicens Vives.

Marín, R. y Guzmán, I. (2012). Formación-evaluación: una propuesta para el desarrollo y evaluación de competencias docentes. En E. Cisneros Chacón, B. García Cabrero, E. Luna y R. Marín Uribe (coords.), *Evaluación de competencias docentes en la educación superior*, 203-247. México: Juan Pablos Editor.

Marqués, P. (2000). *Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias formación*. Trabajo presentado en el Departamento de Pedagogía Aplicada. Barcelona: Facultad de Educación UAB.

Martín, C. y Neuman, V. (2001). La función pedagógica de la evaluación en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil: una estrategia

ante la masificación del alumnado. *Actas del I Congreso Nacional de Didácticas Específicas. Las Didácticas de la Áreas Curriculares en el siglo XXI*, 1.542-1.546. Granada: Universidad de Granada.

Martín, C. y Neuman, V. (2009). Creatividad y aprendizaje cooperativo en la formación musical del alumnado universitario de la Titulación de Educación Infantil. *Creatividad y Sociedad*, 13, 154-171.

Martín, R., Guardia, S., Cervelló, J., Fernández, P., Martínez, M., y Varela, P. (2008). Las competencias profesionales de los maestros de Primaria. *Revista Española de Pedagogía*, 241, 447-466.

Menuhin, Y. (1997). La música y el proceso creativo humano. En P. del Campo (Coord.): *La música como proceso humano*, 141-154. Salamanca: Música, arte y proceso.

Miles, M, y Huberman, A. (1984). *Qualitative data analysis. A sourcebook of new methods*. California: Sage Publications Inc.

Montessori, M. (1940). *La formación del hombre*. México: Diana.

Moral, C., Aznar, I. e Hinojo, J. (2010). Enseñanza directa con toda la clase. En C. Moral Santaella (Coord.). *Didáctica. Teoría y práctica de la enseñanza*. Madrid. Pirámide.

Morales, A., Ortega, E., Conesa, E., y Ruiz-Esteban, C. (2017). Análisis bibliométrico de la producción

científica en Educación Musical en España. *Revista española de pedagogía*, 75 (268), 399-414.

Moreiras, A. (2009). Conciertos didácticos y trabajo en el aula: guía para el profesorado. *Papeles del Festival de música española de Cádiz*, 4, 147-163.

Moreno, E., Martín, M. y Padilla, T. (1999). La investigación-acción colaborativa: ¿un eslogan o una necesidad? XXI, *Revista de Educación*, 1, 177-189.

Moser (1978). *Critical issues in qualitative research methods*. Londres: Sage Publications.

Mouly, G. J. (1978). *Educational Reserch*. Boston: Allyn and Bacon.

Nash, G. (1974). *Creative approaches to child development with music, language and movement*. Van Nuys (Ca): Alfred Publishing.

Neuman, V. (2003). *Los conciertos didácticos y la audición musical en el aula. La experiencia de la Orquesta Ciudad de Granada y su influencia en la acción docente (Tesis inédita)*. Granada: Universidad de Granada.

Neuman, V. (2004). Los conciertos didácticos para escolares. *Eufonía. Didáctica de la música*, 32, 17-28.

Neuman, V. (2009). Conclusiones sobre las I Jornadas sobre Conciertos Didácticos. *Papeles del Festival de música española de Cádiz*, 4, 167-171.

- Neuman, V. (2009). El Departamento Educativo de la Orquesta Ciudad de Granada (OCG). *Papeles del Festival de música española de Cádiz*, 4, 69-75.
- Noguera, J. (2004). *Las competencias básicas*. Disponible en:http://endrino.cnice.mecd.es/~afef0026/material/curspisa/ponencia_Noguera20copia.doc.
- OCDE (2003). *Definición y selección de competencias (DeSeCo)*. Disponible en:
<http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseeco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>.
- Odena O. (2007). La creatividad en la educación musical. La relación entre la teoría y la práctica educativas. En Díaz Gómez, M. y Riaño galán, M. E. (Ed.), *Creatividad en educación musical*, 47-60. Santander: Universidad de Cantabria
- Oppermann, M. (2000). Triangulation - A Methodological discussion. *International Journal of Tourism Research*, 2, 141-146.
- Ortega, M.C. (2009). ¿Qué es un concierto didáctico? *Papeles del Festival de música española de Cádiz*, 4, 45-55.
- Ortega, M. C. (2010). Música y participación: un proyecto educativo innovador de la OCNE y el CRIF Las Acacias. En Giráldez, A. (Coord). *Música: Investigación, innovación y buenas prácticas*, 65-74. Barcelona. Editorial Graó.
- Ortega, R. (2007). Competencias para la convivencia y las

relaciones sociales. *Cuadernos de Pedagogía*, 370, 32-35.

Ortí, A. (1993). El proceso de investigación de la conducta como proceso integral: Complementariedad de las técnicas cuantitativas y de las prácticas cualitativas en el análisis de las drogodependencias (149-202), en VV.AA. *Las drogodependencias: perspectivas sociológicas actuales*. Madrid: Colegio de Doctores y Licenciados en Ciencias Políticas y Sociología.

Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU

Palacios, F. (2009). Comunicar y escuchar música. *Actas de las Jornadas sobre la animación en los conciertos didácticos*. Granada: Festival Internacional de Música y Danza.

Palacios, F. (2015). La gran explosión de los conciertos didácticos. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 64, 7-18. Barcelona: Editorial Graó.

Palacios, F. y Parrilla, T. (2000). Organización y didáctica de conciertos escolares. *Cuadernos de trabajo del departamento pedagógico*, 6. Las Palmas: Fundación Orquesta Filarmónica de Gran Canaria.

Palomares, J. (2009). Cultura, música y educación. *Actas de las Jornadas sobre la animación en los conciertos didácticos*. Granada: Festival Internacional de Música y Danza.

Parcerisa, A. (2007)- Materiales curriculares. Cómo

elaborarlos, seleccionarlos y usarlos. *Biblioteca del Aula*, 105. Barcelona: Editorial Graó.

Pastor, P. (1993). La secuenciación de contenidos en educación musical. *Aula de innovación educativa*, 16-17, 87-91

Pastor, P. (2015). La educación musical de las orquestas. *Eufonía. Didáctica de la música*, 64, 5-6. Barcelona: Editorial Graó.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park: Sage.

Pérez Aldeguer, S. (2010). Inclusión social en el aula a través de la música. En M.L. Sanchiz y otros (Eds.). *Orientación e intervención educativa. Retos para los orientadores del S. XXI*, 637-647. Valencia: Tirant Lo Blanc.

Pérez Aldeguer, S. y Leganés, E. N. (2012). La música como herramienta interdisciplinar. *Revista de Investigación en Educación*, 10, 127-143.

Pérez, J. (2003). Hacia una educación musical para el futuro: los conciertos didácticos. *Revista Electrónica de LEEME (Lista Electrónica Europea de Música en la Educación)*, 11, 1-4.

Perrenoud, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Editorial Graó.

Pliego de Andrés, V. (2009). La formación de los músicos y de los profesores de música. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 7475 (octubre), 69-90.

Poupart, M. A.; Fazal, G.; Goulet, S. y Mar, L. T. Solid-Phase Synthesis of Peptidyl Trifluoromethyl Ketones. *The Journal of Organic Chemistry* 1999, 64 (4), 1356-1361.

Prieto, R. (2004). Educación y difusión de la música. *Eufonía. Didáctica de la música*, 32, 6-16. Barcelona: Editorial Graó.

Puig, M., Domene, S. y Morales, J.A. (2010). Educación para la ciudadanía: Referentes europeos. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 22 (2), 85-11.

Putman, J. (1997). Cooperative learning in diverse classrooms. *Upper Sadle River*. NJ: Prentice-Hall.

Quiroz, M.^a T. (2003). *Aprendizaje y comunicación en el siglo XXI*. Bogotá: Norma.

Ratcliff, G. y Mckoon, G. (1978). Priming in item recognition: Evidence for the propositional structure of sentences. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 17, 403-417.

Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española (23 ed.)*. Madrid: Espasa-Calpe.

Regelski, T.A. (2009). La música y la educación musical: Teoría y práctica para “marcar una diferencia”. En D.K. Lines (Comp.): *La educación musical para el nuevo milenio*, 21-47. Madrid: Morata.

Roche, E. (2010): *El secreto es la pasión. Reflexiones sobre educación musical*. Barcelona: Clivis.

Rogers, C. (1982). *Libertad y creatividad en la educación*.
Barcelona: Paidós.

Ros, V. (2015). *Los conciertos en el aula musical de Primaria: creación e interpretación cooperativa*.
Tesis inédita. Valencia: Universidad de Valencia.

Ruiz, J.L. e Ispizúa, M. A. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Rusinek, G. (2003). *Concierto escolar y aprendizaje musical significativo en Educación Secundaria*.
(Tesis). Universidad Complutense de Madrid.

Rusinek, G. (2004). Aprendizaje musical significativo.
Revista electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical, 1 (5). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Rusinek, G. (2006). El aprendizaje significativo en el lenguaje musical. *Doce notas: revista de información musical*, 54, 17-18.

Rusinek, G., y Aróstegui, J. L. (2015). Educational policy reforms and the politics of music teacher education. En C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce, y P. Woodford (Eds.): *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education*, 78-90. Oxford: Oxford University Press.

Rychen, D. y Salganik, L. (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*.
Madrid: Aljibe.

Salazar, A. (2009). Evolución de la producción de espectáculos de didáctica musical en Andalucía:

situación de su distribución actual. *Papeles del Festival de música española de Cádiz*, 4, 123-135.

Sánchez, V. (2016). Los conciertos didácticos desde la mirada del programador. *Didáctica de la música: de la investigación a la práctica*. 77-92.

Sánchez, V. y Marín, J. (2009). Los conciertos didácticos del Festival de Música Antigua de Úbeda y Baeza. Cinco años de experiencias educativas (2002-2006). *Eufonía. Didáctica de la música*, 45, 117-123. Barcelona: Editorial Graó.

Sanjosé, V. (1994). Hacia una didáctica de la educación musical científicamente fundamentada. *Música y educación*, 18, 17-34. Madrid: Musicalis.

Santibáñez, L. (2001). *Teacher Competence, Sorting and Student Performance in Mexico*. Stanford: School of Education, Stanford University (mimeo).

Sarramona, J. (2004). *Las competencias básicas en la educación obligatoria*. Barcelona: CEAC.

Schatzman, L. y Strauss, A. L. (1979). *Field Research: Strategies for a Natural Sociology*. N.J.: Prentice-Hall.

Seijo, S. (2007). *La ópera para niños y jóvenes en España*. (Tesis). Madrid: ICCMU.

Seltzer, K. y Bentley, T. (2000). *La era de la creatividad. Conocimientos y habilidades para una nueva sociedad*. Madrid: Santillana.

Sharan, S. (1994). *Handbook of cooperative learning*

methods. Londres: Praeger.

Sharan, S. y Sharan, I. (1976). *Small group teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.

Shmuck, R. (1985). Learning to cooperate, cooperate to learn: Basic concepts. En R. Slavin et al. (Eds.): *Learning to cooperate, cooperating to learn*, 1-4. Nueva York: Plenum.

Silverman, D. (1993). Beginning Research. *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. Londres: Sage Publications.

Sirgo, S. (2009). Jóvenes que tocan, jóvenes que escuchan. *Papeles del Festival de música española de Cádiz*, 4, 117-122.

Slavin, R. E. (1992). When and why does Cooperative Learning increase achievement? Theoretical and empirical perspective. En R. Hertz-Lazarowitz y N. Miller (Eds.). *Interaction in cooperative groups. The theoretical anatomy of group learning*, 145-173. Nueva York: Cambridge University Press.

Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice (2nd ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.

Slavin, R. E. (1999): *Aprendizaje cooperativo: Teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Editorial Aique. Grupo editor S.R.L.

Small, C. (1989). *Música, Sociedad y Educación. Un examen de la función de la música en las culturas*

occidentales, orientales y africanas, que estudia su influencia sobre la sociedad y sus usos en la educación. Madrid: Alianza.

Smith, H. W. (1975). *Strategies of Social Research. The methodological imagination.* London: Prentice Hall.

Stake, R.E. (1978). The case study method in social inquiry. *Educational Researcher* 7, 5-8.

Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza.* Madrid: Morata.

Sternberg, R. J. y Lubart, T. I. (1997). *La creatividad en una cultura conformista: Un desafío a las masas.* Barcelona: Paidós.

Storr, A. (2007). *La música y la mente: el fenómeno auditivo y el porqué de las pasiones.* Barcelona: Paidós.

Stravinsky, I. (1977). *Poética Música.* Madrid: Taurus. Traducción de Poétique musicale, París, J. B. Janin, 1945.

Suárez, J. (2004). Recursos para escuchar música en el aula. *Eufonía. Didáctica de la música*, 32, 42-50. Barcelona: Editorial Graó.

Swanwick, R. (1988). *Music, mind and education.* Londres: Routledge. (Trad. cast.: *Música, pensamiento y educación.* Madrid: Ediciones Morata S.L Ministerio de Educación y Cultura, 2000).

Tafari, J. (2004). *Investigación y didáctica en educación*

- musical. *Revista de psicodidáctica* 17, 27-36.
Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Tagg, P. (1966) *Popular music as a possible medium in secondary school education*. Recuperado de <http://www.tagg.org/articles/xpdfs/mcr1966.pdf>.
- Taylor, L. y Bogdan. R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Teachout, D. J. (1997). Preservice and Experienced Teachers. Opinions of Skills and Behaviors Important to Successful Music Teaching. *Journal of Research in Music Education*, 45(1), 41.
- Tejada, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales (II). *Herramientas*, 57, 8-14.
- Temmerman, N. (1997). An investigation of undergraduate music education curriculum content in primary teacher education programmes in Australia. *International Journal of Music Education*, 30(1), 26-34.
- Thapa, J. (2009). Los conciertos didácticos del Proyecto de Educación Musical Infantil de la Fundación Barenboim-Said. *Papeles del Festival de música española de Cádiz*, 4, 59-63.
- Toribio, L. (2010). Las competencias básicas: el nuevo paradigma curricular en Europa. *Foro de Educación*, 12, 25-44.
- Toro, P., Ochoa, P., Villegas, G. y Zea, C. (2000). Competencias deseables de un docente

universitario en el uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC). *Trabajo presentado en el Primer Congreso Internacional de Educación Mediada con Tecnologías*. Barranquilla. Colombia.

Torres, J. (1988). La investigación etnográfica y la reconstrucción crítica en educación (prólogo a la edición española del libro de Goetz, J.P. y LeCompte, M.D). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Touriñán, J. M. (1987). *Teoría de la Educación*. Madrid: Anaya.

Touriñán, J. M. (1990). La profesionalización como principio del Sistema Educativo y la función pedagógica. *Revista de Ciencias de la Educación*, 141, 9-23.

Touriñán, J. M. (1995). Exigencias de la Profesionalización como principio del sistema educativo, *Revista de Ciencias de la Educación*, 164, 411-437.

Touriñán, J. M. (2003). Sociedad civil y educación de la conciencia moral. Teoría de la Educación. *Revista interuniversitaria*, 15, 213-234.

Touriñán, J. M. (2007). *Educación en valores, interculturalismo y convivencia pacífica*. Santiago de Compostela: ICE Universidad de Santiago de Compostela.

Touriñán, J.M. y Longueira, S. (2010). La música como

ámbito de educación. Educación por la música y para la música. Teoría de la educación. *Revista interuniversitaria*, 22 (2), 151-181.

Traver, J. A. (2003). Aprendizaje cooperativo y educación intercultural. Sales, A. (coord.). *Educació intercultural: la diversitat cultural a l'escola*. Castellón de la Plana: UJI Colección Educación.

Varguillas, C. y Ribot, S. (2007). Implicaciones conceptuales y metodológicas en la aplicación de la entrevista en profundidad. *Universidad Pedagógica Experimental Libertador* 13, 23, 249-262. Caracas: Laurus

Vasco, C. E. (2005). ¡Potencias el pensamiento matemático! ¡Un reto escolar! *Estándares básicos de competencias en matemáticas*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Velázquez, C. (2004). *Las actividades físicas cooperativas. Una propuesta para la formación en valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica*. México D.F.: Secretaría de Educación Pública.

Velázquez, C. (coord) y Colab. (2010). *Aprendizaje cooperativo en educación física*. Barcelona: Inde.

Vidal, J., Durán, D. y Vilar, M. (2010). Aprendizaje musical con métodos de aprendizaje cooperativo. *Cultura y Educación: Culture and Education* 22 (3). 363-378.

Vigotsky, L. S. (1990). *La imaginación y el arte en la infancia*. Barcelona: Akal.

- Vilar, M. (2003). El maestro de música en Primaria: enfoques y perspectivas. *Música y Educación*, 54, 33-56.
- Villa, A. y Poblete, M. (2008). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Deusto: Universidad de Deusto.
- Villarrubia, C. (2009). Circuito Abecedaria. *Papeles del Festival de música española de Cádiz*, 4, 65-68.
- Volk, T. M. (1998). Music, Education, and Multiculturalism. *Foundations and Principles*. New York: Oxford University.
- Vulliamy, G. (1982). *Pop music in school*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Walberg, H., y Paik, S. (2000). *Effective educational practices*. Brussels: International Academy Education.
- Webb, E. J., Campbell, D. T., Schwartz, R. D. y Sechrest, L. (1966). *Unobstrusive Measures: Nonreactive research in the Social Sciences*. Chicago: Rand McNally.
- Weisberg, R.W. (1989). *Creatividad. El genio y otros mitos*. Barcelona: Labor.
- Willems, E. (1981). *El valor humano de la educación musical*. Barcelona: Paidós.
- Willems, E. (1993). *El ritmo musical*. Buenos Aires: Eudeba.

Zabala, A. y Arnau, L. (2008). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Editorial Graó.

Zaragozá, J. L. (2009). Didáctica de la música en la educación secundaria. *Competencias docentes y aprendizaje*. Barcelona: Graó.

11. Referencias legales

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (BOE de 4 de octubre de 1990).

Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo, (LOE) (BOE de 4 de mayo de 2006).

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (BOE de 10 de diciembre de 2013).

Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. (BOE de 6 de diciembre de 2018).

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

Orden ECI/2211/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación primaria.

UE (2006). Diario Oficial de la Unión Europea 30.12.2006: L394. Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias claves para el aprendizaje permanente. Recuperado de la base de datos Eurlex.

CAPÍTULO VIII. ANEXOS

Anexo I. Carteles de los conciertos didácticos





5é concert
didàctic

La màgia de la
música

ORGANITZA:
Florida
UNIVERSITÀRIA
Ia SEzDa

Alumnat de Grau en Mestre/a de Florida Universitària
Grups de Música de l'IES "La Senda"

DIJOUS 30 D'ABRIL
AUDITORI MOLI DE VILA
QUART DE POBLET



6é CONCERT DIDÀCTIC
PER ALUMNAT DE
PRIMÀRIA



Ia SEzDa

Florida
UNIVERSITÀRIA

AJUNTAMENT DE
Quart
de Poblet

Auditori Moli de Vila, Quart de Poblet, 27 de maig de 2016

Anexo II. Modelo de entrevista al alumnado asistente

- Cuestionario previo al concierto
 - ¿Cómo te llamas y de qué colegio eres?
 - ¿Has venido con ganas a esta actividad?
 - ¿Sabes lo que hay hoy aquí en el auditorio?
 - ¿Sabes quién participa tocando en el escenario?

- Cuestionario posterior al concierto
 - ¿Cómo te llamas?
 - ¿De qué colegio eres?
 - ¿Te ha gustado el concierto?

- Cuestiones musicales
 - ¿Qué parte del concierto te ha gustado más?
 - ¿Qué pieza te ha gustado más?
 - ¿Recuerdas los tipos de flauta que había?
 - ¿Puedes nombrar los instrumentos que se han utilizado en el grupo de músicos?
 - ¿Recuerdas los tipos de voces?

- Cuestiones conclusivas
 - ¿Te has divertido?
 - ¿Te ha parecido participativo el concierto?

El concierto didáctico en Educación Secundaria a través del aprendizaje cooperativo

- Si habías ido anteriormente a algún concierto de este tipo, ¿podrías decir si se parece mucho a este y si te gustó más o menos?
- ¿Volverías a otro concierto de este estilo?
- ¿Quieres decir alguna cosa más respecto al concierto?

Anexo III. Modelo de cuestionario para el alumnado de Secundaria

- Cuestionario realizado tras cada uno de los conciertos didácticos
 - ¿En qué curso estás y en qué grupo participas?
 - ¿Cuál es el motivo por el que quieres participar en las actividades musicales?
 - ¿Te gusta tocar o cantar en grupo?
 - ¿Qué piensas que es lo más importante para hacer música de forma colectiva?
 - ¿Te gusta la forma de organizar los grupos?
 - ¿Los compañeros te ofrecen ayuda durante los ensayos?
 - ¿Es importante que se fomente la ayuda entre los compañeros de grupo?
 - ¿Crees que se puede organizar mejor la preparación de la interpretación para que la ayuda entre vosotros sea más efectiva?
 - Desde que empezaste a tocar o cantar, ¿consideras que has aprendido cosas nuevas? No es necesario que sean cosas musicales. ¿Podrías decir cuáles?
 - ¿Te gusta prestar ayuda a tus compañeros en los ensayos y actuaciones? ¿De qué forma lo haces?
 - ¿Qué es lo más positivo de tocar o cantar en grupo?
 - ¿Cuáles son las dificultades más grandes que has tenido para hacer música en grupo? ¿Las has superado?

El concierto didáctico en Educación Secundaria a través del aprendizaje cooperativo

- ¿Qué piensas de los conciertos didácticos?
- ¿Crees que te aportan algo?
- ¿Crees que aportan algo al alumnado que asiste?
- ¿Qué cosas cambiarías para mejorar los conciertos?
- ¿Quieres añadir algo más?

Anexo IV. Modelo de debate con el alumnado de Secundaria

- Debates grupales, siguiendo los criterios del aprendizaje cooperativo, en los que de una forma abierta se plantean cuestiones relacionadas con el proyecto.

- Se utiliza un modelo asambleario.

- El alumnado expresa con libertad sus ideas.

- Se debate, se comparte y se realizan propuestas de mejora.

- Los temas que se debaten son:
 - Interpretación en grupo: dificultades, beneficios, ayuda entre compañeros, propuestas de mejora.

 - La música como ayuda para aprender otras cosas: ¿qué cosas se mejoran con la música?, ¿qué cosas no se pueden mejorar con la música? y ¿qué podemos hacer para conseguir beneficios extramusicales?

 - Relación de la música con otras materias: con qué materias se relaciona más fácilmente, con cuáles es más complicado. ¿Realmente se hace lo necesario para mejorar o se puede hacer más?

 - Los conciertos didácticos; qué se sabe de ellos, qué beneficios aportan, qué aportamos como grupo, qué se puede mejorar y cómo nos gustaría mejorarlo.

Anexo V. Modelo de cuestionario para el alumnado de Grado en educación

- El cuestionario se pasa al alumnado tras cada uno de los conciertos didácticos
 - Valora la puesta en práctica del concierto didáctico, prestando especial atención a la idoneidad del tema elegido, la coordinación entre el alumnado de Grado en educación, entre sí, y con el alumnado de secundaria.
 - Refiere la importancia que tiene la realización efectiva del concierto didáctico en relación con la asignatura de “Didáctica de la música en Educación Primaria”.
 - Enumera los principales logros observados con el alumnado de primaria asistente al concierto. De forma especial, centra la mirada en los logros musicales, de diversión, de transmisión de valores y de asimilación de conceptos.
 - Realiza una propuesta de mejora, pensando en siguientes ediciones de los conciertos didácticos.

Anexo VI. Modelo de entrevistas realizadas a los maestros de Primaria

- La entrevista se desarrolla a partir del siguiente guion:
 - Valoración general del proyecto, centrandó la atención en la toma de contacto entre alumnado de diferentes etapas y centros, así como, la cercanía entre el alumnado de primaria y el de secundaria.
 - Comentario de la calidad musical del concierto, de forma especial pensando en la idoneidad del repertorio, la calidad de la interpretación y la preparación del alumnado de secundaria.
 - Debate respecto a la vertiente didáctica, generando, a partir de su experiencia como maestros de primaria, ideas y valoraciones para el alumnado que se prepara para ser maestros de primaria en el futuro.
 - Importancia de los resultados que aporta el trabajo cooperativo. Para ello se les informa de la forma de organizar los grupos en el IES, para que puedan valorar si ese tipo de aprendizaje ofrece resultados palpables.
 - Valoración de la adquisición de las competencias clave a través de la interpretación colectiva y cooperativa.
 - Análisis de la evolución de los conciertos didácticos y de los resultados que ofrecen, con el paso de las ediciones.
 - Propuestas de cambio y mejora de cara a futuras ediciones.
 - Aportaciones libres de los maestros de primaria.

Anexo VII. Modelo de entrevista con el profesorado de Secundaria

- Se realiza una entrevista abierta, en profundidad, con temática libre, pero siguiendo los siguientes parámetros para iniciar, redirigir y concluir:
 - Valoración del trabajo de interpretación y aprendizaje cooperativo realizado en la preparación de los conciertos didácticos.
 - Puesta en valor de la importancia de los conciertos didácticos dentro del proyecto educativo del centro.
 - Crítica de la aportación a la adquisición de las competencias clave por parte del proyecto de realización de conciertos didácticos, centrandó la mirada en la interpretación colectiva y cooperativa.
 - Comentario respecto al grado de cumplimiento de los objetivos propuestos en los conciertos didácticos.
 - Aportación de propuestas de mejora y prospección del proyecto.

Anexo VIII. Modelo de informe realizado por el profesorado de Grado en educación

- Se solicita la elaboración de un informe detallado en el que se atenga, en la medida de lo posible, a los siguientes puntos:
 - Importancia para el alumnado de Grado en educación de realizar una actividad en directo, con la música como protagonista, con alumnos de primaria como público asistente participante.
 - Calidad de la parte musical y de la parte pedagógica, así como la idoneidad de las piezas interpretadas y las acciones realizadas.
 - Importancia de la interpretación cooperativa para el alumnado de secundaria, el valor que aporta esa forma de trabajar en el aula de música.
 - Forma en la que el alumnado de secundaria adquiere y desarrolla las competencias clave, a través de la música en general y la interpretación en particular. Posibilidad de extrapolar el proyecto a otros centros, localidades y situaciones.

Anexo IX. Modelo de entrevista entre representante del IES y el concejal de educación

- La reunión es grabada en audio para su posterior análisis y transcripción y, antes de la misma, se les pide que, dentro de la libertad temática que tienen, valoren los siguientes puntos:
 - Importancia para el alumnado de secundaria de realizar interpretación musical cooperativa, en directo y para un aforo de alumnado de primaria.
 - Valoración de que las distintas etapas educativas se impliquen en un proyecto, con la música como eje central, en el que se trabajan las competencias clave.
 - Comentario respecto a la circunstancia de que, desde un centro de educación público se realice una actividad abierta a los centros de primaria, sin más voluntad que mejorar la educación a través de la música.

Anexo X. Modelo de informe realizado por la dirección del IES

- Se solicita a la dirección del IES que elabore un informe en el que se haga referencia a los siguientes puntos:
 - Importancia para el centro educativo de realizar actividades fuera del ámbito físico del instituto, con especial atención a las que se realizan en la localidad y se destinan a alumnado de primaria.
 - La interpretación cooperativa de música a través de un trabajo realizado en el aula, diseñado en la programación de la asignatura y que está recogido en la programación general anual del centro.
 - La adquisición de las competencias clave a través de la música, con mención especial a los conciertos didácticos, su preparación y puesta en práctica. La posibilidad de que la experiencia sirva de referente a otras materias.
 - El cambio en el paradigma educativo que significa que la música sirva para lograr objetivos generales, al mismo tiempo que los particulares de la materia.
 - La variación, si la hay, en los resultados académicos, de matrícula, de absentismo y de ambiente en el instituto.

Anexo XI. Modelo de informe de la dirección de la unidad de educación del centro universitario *Florida Universitària*

- Se solicita a la dirección que elabore un informe en el que se tengan en cuenta los siguientes puntos:
 - Importancia para el alumnado de Grado en Educación Primaria de realizar una actividad musical, en directo, con alumnado de primaria como público. El impacto en el currículo del Grado.
 - Beneficio, si lo hay, de que la asignatura de *Didáctica de la música en Educación Primaria* fomente el trabajo directo, cooperativo y real con alumnado de la etapa para la que se está preparando el alumnado para ser maestros.
 - Colaboración entre diferentes centros educativos, universitario, de secundaria y de primaria, en un proyecto en que, a través de la interpretación, se trabajan las competencias.
 - Posibilidad de que el proyecto se extrapole a otras asignaturas, con los cambios pertinentes, así como a otros centros educativos.