



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

Reflexión sobre la práctica docente del profesorado de Música
en Educación Secundaria: competencias docentes y
metodologías activas para favorecer el desarrollo de las
competencias clave en el alumnado

Reflection on the performance of music teachers in secondary
Education: teaching competences and active methodologies to
develop key competences in students

Autora

Tamara Hurtado-Leza

Director/es

Rosa Serrano Pastor

FACULTAD DE EDUCACIÓN
2021

Resumen

El nuevo paradigma educativo establece una educación basada en los pilares que planteaba la Escuela Nueva, es decir, un enfoque constructivista que permite al alumnado generar su propio conocimiento a través de la acción. Actualmente, partiendo de esta idea se plantea una educación basada en competencias que se desarrolla a través de metodologías activas. En este trabajo se reflexiona sobre el uso de recursos metodológicos propios de esta perspectiva, la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos y el uso del cuerpo como herramienta de aprendizaje. Estos elementos resultan clave para el fomento de la adquisición de las competencias clave en el alumnado de educación secundaria, una etapa donde este enfoque pedagógico se encuentra aún lejos de su implantación total en las aulas. La Música, como disciplina artística, ofrece un entorno adecuado para el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje basados en este modelo. En consecuencia, este trabajo plantea la reflexión sobre las competencias docentes del profesorado de Música de esta etapa educativa, necesarias para el desempeño de una práctica docente de calidad en materia de educación en competencias.

Palabras clave: educación en competencias, competencias clave, educación secundaria, educación musical, competencias docentes.

Abstract

The new educational paradigm establishes an education based on the pillars suggested by progressive education, that is, a constructivist approach that allows students to create their own knowledge by means of action. Building on this idea, nowadays education is based on competences and developed through active methodologies. This dissertation reflects on the use of methodological resources characteristic of this perspective, Project Based Learning and the use of the body as a tool for learning. These are essential elements when it comes to the acquisition of key competences in secondary education students, a stage in which this pedagogical approach is not fully implemented yet. Consequently, this is a reflection about the teaching skills of music teachers of this educational stage, needed for a quality performance.

Keywords: education based on competences, key competences, secondary education, musical education, teaching skills.

ÍNDICE

Introducción	4
Justificación	5
Marco teórico: Reflexión sobre la práctica docente	7
El cambio de paradigma educativo	7
Formación docente para la educación basada en competencias	10
Metodologías activas para la educación en competencias	17
A modo de síntesis	19
Justificación de los proyectos elegidos	21
Proyecto A: Unidad Didáctica <i>Historia de la Danza</i>	21
Proyecto B: Proyecto de innovación <i>The Greatest</i>	22
Reflexión crítica sobre la relación entre los proyectos	23
Conclusiones y perspectivas de futuro	34
Referencias bibliográficas	36
Anexos	40

Introducción

Se presenta en este documento el Trabajo Fin de Máster correspondiente al Máster de Formación de Profesorado en la especialidad de Música y Danza. La modalidad seleccionada corresponde a la Modalidad A, la cual consiste en el desarrollo de una memoria y reflexión a partir de dos trabajos realizados a lo largo del Máster. Así, se presenta este trabajo con el fin de elaborar un análisis crítico que refleje la integración de los distintos saberes adquiridos y las prácticas elaboradas para su aplicación durante el proceso formativo.

La temática escogida para llevar a cabo esta reflexión crítica sobre la profesión docente es la educación en competencias a través de las metodologías activas, el aprendizaje vivencial a través del cuerpo, y las competencias necesarias en el docente de música para su logro. La elección del tema está motivada por la convicción personal del modelo educativo constructivista, basado en metodologías activas para la adquisición de competencias, y por su pertinencia en el aula de Música, ejemplificada a través de la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos. Esta metodología permite desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje a través del desarrollo de proyectos escénicos con los que, a través de la Música, la Danza y otras formas expresivas, generar un aprendizaje significativo, situado en el contexto del alumnado y que trascienda los límites del aula.

En un primer momento, se expone la revisión bibliográfica realizada en base al paradigma educativo actual, la educación en competencias, las competencias docentes y discentes y las metodologías activas para el desarrollo de las competencias en el alumnado.

A continuación, para el desarrollo de la reflexión en base al tema planteado, se escogen el Proyecto de Innovación y la Unidad Didáctica del cómputo total de proyectos elaborados en el transcurso de la formación del Máster de Profesorado. Tras su presentación, se recoge un análisis más profundo de elementos comunes a estas dos propuestas didácticas como base para la reflexión sobre la profesión docente.

Finalmente, se presentan unas conclusiones generales del TFM, extraídas de esta deliberación y de la formación recibida durante el Máster de Profesorado.

Justificación

En una sociedad donde la tecnología interpela todos los ámbitos vitales, incluyendo la educación, es necesario un replanteamiento de los espacios educativos. Sin embargo, esta realidad, aunque impulsada por la situación pandémica provocada por la COVID-19, dista enormemente de la actualidad.

Los centros educativos siguen manteniendo la estructura estipulada por el paradigma educativo de la era industrial: alumnado dividido por edades, conocimiento compartimentado en asignaturas aisladas y “el proceso educativo vaciado de su dimensión esencial, o (...) polarizado por una visión utilitarista, importando la calificación, aprobación, promoción, certificación, independientemente del efecto formativo y de desarrollo real que está en su esencia” (Olmos, 2020, p. 8).

A pesar de que el cambio de paradigma educativo es una realidad, los espacios de educación no se han transformado para acoger una educación que agrupe al alumnado por niveles y ritmos de aprendizaje y donde el conocimiento se transmita de manera interdisciplinar y aplicado a contextos reales.

Sumado a ello, cabe destacar el abandono del cuerpo y la acción como medio para el aprendizaje. Si nos asomamos a un aula de cada nivel educativo (infantil, primaria, secundaria, bachillerato y universidad), observaremos que, a medida que escalamos en los niveles, el alumnado experimenta un proceso de aprendizaje donde el cuerpo cada vez queda más abandonado. Así, en el aula de infantil, el alumnado dispone de distintos ambientes tematizados y se mueve entre uno y otro para construir el conocimiento a través de la práctica y el juego. En la etapa de primaria, la disposición del aula ya contiene pupitres, pero los ordena de manera que favorezcan el aprendizaje colaborativo y, en ocasiones, mantiene algunos de los ambientes como espacios lúdicos. Sin embargo, la entrada en la educación secundaria supone que el alumnado permanezca sentado durante seis horas diarias, restringiendo los espacios para la movilización corporal en el cambio entre asignaturas, el recreo y en las asignaturas de Educación Física y Música, aunque esta última dependiendo del enfoque metodológico del docente. Finalmente, en la etapa de bachillerato el cuerpo queda relegado al olvido, casi en su totalidad, a no ser que el alumnado se decante por la modalidad de Artes donde obtendrá más posibilidades para la danza, la expresión corporal o el teatro.

Con la llegada del nuevo enfoque educativo centrado en el alumnado, a pesar de que la realidad educativa no se haya transformado de raíz, el personal docente, avalado por la legislación, ha dado un giro cualitativo con el uso de metodologías activas que generan un

proceso de aprendizaje que potencia el desarrollo “de la autonomía, el pensamiento crítico, actitudes colaborativas, destrezas profesionales y capacidad de autoevaluación” (Benito y Cruz, 2007, p. 21). Estas nuevas metodologías tienen su origen en la Escuela Nueva, corriente educativa de finales del siglo XIX que rechazó el modelo educativo tradicional y ofreció una nueva forma de “entender al alumno, de abordar los planes de estudio, un cambio en la actitud del profesor y en su relación con el aprendiz”, generando “los pilares sobre los que se asientan las Metodologías Activas” (Luelmo, 2018, p. 5). A pesar de su expansión, estas metodologías activas que tanto promueven la práctica, conllevando la involucración del cuerpo, como medio para la construcción de aprendizaje disminuyen su interacción con el cuerpo a medida que se avanza en los niveles educativos. De manera que, centrándonos en educación secundaria, las metodologías activas utilizadas promueven la práctica, pero centrándose en la práctica intelectual, olvidando la importancia de que

aquello que se aprende desde el cuerpo, con el cuerpo, a través del cuerpo, es algo que no se olvida fácilmente. Es algo que permanece dentro de nosotros, aunque no lo queramos. Porque el cuerpo tiene sus razones, y su memoria emocional. (Pastor, 2017, en Linaza, 2017, p. 117)

Centrándonos en el paradigma educativo actual, más allá del cambio de forma propuesto por las metodologías activas, este ofrece como cambio esencial la educación en competencias. Sin embargo, ambos campos están íntimamente relacionados ya que el uso de metodologías activas promueve la adquisición de competencias. Por ello, este trabajo pone en relación el uso de metodologías activas, como el Aprendizaje Basado en Proyectos, como medio para el fomento de la adquisición de las competencias clave por parte del alumnado. Además, centrándonos en el aula de Música, esta asignatura conlleva una gran oportunidad donde desarrollar este modelo de enseñanza-aprendizaje a través de metodologías activas, aplicadas en base al contexto del alumnado y que buscan trascender los límites del aula. Añadido a esto, la Música ofrece una gran oportunidad para la educación inclusiva ya que permite la transmisión de conocimientos de manera multidimensional, a través de diversos medios, como corporal, escrito, sonoro, visual o tecnológico, que se adecúan a las diversas formas de aprendizaje.

Tras esta justificación de la temática objeto de este Trabajo Fin de Máster, se procede, con la profundización en las características más destacables de la práctica docente en base a la revisión bibliográfica realizada.

Marco teórico: Reflexión sobre la práctica docente

El presente trabajo pretende ser un espacio para la reflexión sobre el papel docente en la enseñanza musical. En esta primera parte, se lleva a cabo la revisión bibliográfica que servirá de base para la reflexión sobre los elementos fundamentales de una práctica docente de calidad, relacionada en particular con la docencia musical en el contexto de la educación secundaria española. En este primer apartado, se ofrece una visión general de los pilares necesarios para construir esa práctica docente de calidad.

El cambio de paradigma educativo

La docencia es el medio principal, aunque no único, que históricamente ha guiado los procesos de enseñanza, brindando a pocos o muchos, dependiendo del momento histórico, el acceso a la educación. Con el surgimiento de la Escuela Nueva en el siglo XIX, la educación sufrió un cambio de paradigma que dejó atrás el modelo tradicional donde el docente poseía el conocimiento y cuya tarea era verterlo en el alumnado como si se tratase de una vasija vacía. De esta manera, el papel del docente consistía en transmitir, de manera unidireccional, información que el alumnado recibía de manera pasiva y sobre la que no reflexionaba ni relacionaba con sus conocimientos previos. Este modelo correspondía a la necesidad de generar trabajadores autómatas que abastecieran las fábricas durante el período de la Revolución Industrial (Severin, 2017), y que se extendió hasta finales del siglo XIX.

El cambio de paradigma educativo vino dado por el asentamiento de los pilares de la Escuela Nueva a finales del siglo XIX, extendiéndose a lo largo del siglo XX. Esta nueva corriente pedagógica rechazaba la educación rígida, memorística y autoritaria propia de la Escuela Tradicional. De esta manera, las columnas que sustentaban la nueva corriente pedagógica eran el paidocentrismo, educar en libertad y fomentar la autonomía a través de metodologías activas (Luelmo, 2018). El constructivismo pasó a sustentar la educación, significando la construcción del conocimiento por parte del alumnado, mediante un proceso activo guiado por el docente (Calvache, 2014).

La Historia de la Educación sitúa a John Dewey como uno de los precursores de la segunda etapa de la Escuela Nueva, período de desarrollo de las nuevas teorías educativas (Luzuriaga, 1979, en Germán et al., 2011), extendiendo los pilares de este nuevo paradigma educativo a lo largo de los Estados Unidos (EEUU). Dewey situó el propósito fundamental de la educación en el alumnado, afirmando que la educación debía partir del interés propio de éste, desde “las fuerzas interiores que incitan a éstos a la búsqueda de la información educativa y al

desarrollo de sus capacidades a través de diferentes actividades” (Calvache, 2014, p. 108). Para Dewey, la educación se produce dentro y fuera del aula y siempre ligada a la experiencia activa.

Además de estos principios estipulados por Dewey, otras principales aportaciones metodológicas de la Escuela Nueva, además de la educación activa y el interés, son la individualización de cada discente, adecuando el proceso de enseñanza-aprendizaje a sus características; el trabajo en grupo demandando responsabilidad individual para con él; educar en libertad con el fin de que el alumnado sea feliz durante su proceso de aprendizaje y la colaboración entre escuela, familia y entorno para propiciar la educación más allá del aula (Calvache, 2014; Luelmo, 2018; Narváez, 2006).

Este mismo autor, expone otros representantes de este paradigma pedagógico, entre los que se encuentran: F. Fröbel (1782-1852), quien centra esta corriente en la primera infancia creando el *Kindergarten* (jardín de infancia) y una serie de juguetes educativos valorando el juego como medio educativo; A. Ferrière (1879-1960) predica la educación social, basada en el desarrollo psíquico del discente; y M. Montessori (1870-1952) apuesta por una educación sensorial en un entorno organizado, a medida, que fomente la autonomía.

En este camino, Kellogg (1891) recoge las ideas fundamentales de Pestalozzi, pedagogo referente en este cambio de paradigma, quien afirmaba que la educación debía constituir un proceso orgánico que partiera de lo concreto para llegar a lo abstracto, sirviendo de guía en el desarrollo de las capacidades, accesible a toda persona, y que únicamente tenía sentido si el aprendizaje se guiaba a través de la acción relacionada con el contexto cotidiano ya que “las palabras por sí mismas no nos otorgan el conocimiento, únicamente tienen utilidad al expresar las ideas que tenemos en mente” (p. 16).

Con la llegada de la teoría constructivista de Piaget, a principios del siglo XX, se fortalece el paradigma educativo paidocentrista, es decir, que sitúa en el centro del aprendizaje al individuo, otorgando al docente el papel de facilitador del conocimiento. El constructivismo pedagógico afirma que la educación es “un proceso activo donde el alumno elabora y construye sus propios conocimientos a partir de su experiencia previa y de las interacciones que establece con el maestro y con el entorno” (Coloma y Tafur, 1999, p. 220). A esta teoría, Ausubel aporta la idea del aprendizaje significativo que parte de los intereses del alumnado para conectar los esquemas previos y el nuevo conocimiento, además de la tarea del docente de ofrecer anclajes para la construcción del conocimiento. Vygotsky, por su parte, resalta la importancia de la interacción social y la cultura en el aprendizaje, además de confeccionar el concepto Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) que influye en el diseño del proceso educativo (Coloma y Tafur, 1999; Carretero, 2004).

En España, Giner de los Ríos introdujo esta nueva corriente a través de la creación de la Institución Libre de Enseñanza (ILE), iniciada en 1876 y terminada por fuerza mayor al estallar la Guerra Civil en 1936. Se constituyó como “reacción al conservadurismo y tradicionalismo político y universitario que agitó la pedagogía española entre finales del XIX y principios del XX” (Esteban, 2016, p. 260). Así, a pesar de que la Escuela Nueva inició su andadura en el año 1876 con la creación, por parte del catedrático Giner de los Ríos, la Institución Libre de Enseñanza (ILE), la llegada de la Guerra Civil y la posterior dictadura instauró en España el modelo educativo tradicional a través de la Iglesia. No fue hasta la caída del régimen cuando el sistema educativo pudo replantear su camino. Como consecuencia, la instauración real del modelo educativo constructivista que proclama la Escuela Nueva, y su llegada real a las aulas, comenzó de forma paulatina desde finales del siglo XX. Esto fue posible gracias a que, tras la sepultación de esta corriente pedagógica por la dictadura, los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) “renacen clandestinamente en el tardofranquismo para plantear la defensa de una escuela democrática y pública, sensible a la equidad social” (p. 260), trayendo consigo la renovación pedagógica de nuevo.

Pero ¿cómo se traduce una corriente pedagógica en el aula? Pues bien, para poder desempeñar los principios de un movimiento educativo en el aula, es necesario disponer de un marco teórico que concrete dicho pensamiento. De esta forma, tal y como puntualizan Salé y Coll (1999), las teorías educativas tienen utilidad en cuanto a que constituyen un marco de referencia sobre el que definir y planificar la acción educativa, evaluar su proceso y resultado y así mejorarla en pro de una calidad educativa cada vez mayor. Para ello, una característica inherente para que la teoría educativa sea adecuada, debe ser la flexibilidad, en cuanto a que, al dar respuesta a las preguntas fundamentales que toda acción docente formula, debe hacerlo permitiendo “articular las diversas respuestas en un marco coherente, tanto a nivel interno como a nivel externo” (p. 6). Otra característica fundamental de toda teoría educativa es que debe atender a la dimensión social del aprendizaje, “en el doble sentido de que la educación escolar es un proyecto social que toma cuerpo y se desarrolla en una institución también social” (p. 6). Este carácter socializador de la educación, dentro de la concepción constructivista del aprendizaje, destierra la idea de la educación conservadora y alineadora para ofrecer la visión de educación como medio para la transformación social, al ofrecer al discente un medio donde desarrollar su persona de forma global al adquirir su cultura de forma multidimensional.

De manera más latente, durante la última década del siglo XX, a partir de la publicación de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (Jefatura del Estado, 1990), el nuevo paradigma educativo se tradujo en marco

teórico que inclinó la balanza hacia la educación integral de las personas al establecer como principio de toda acción educativa “a) La formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores morales de los alumnos en todos los ámbitos de la vida, personal, familiar, social y profesional” (p. 28930).

En este modelo, las artes, y como consecuencia la música y la danza, deberían posicionarse al mismo nivel que el resto de las áreas de conocimientos justificado por la necesidad de desarrollar la competencia creativa en las personas, con la finalidad de saber adaptarse a una sociedad cada vez más cambiante y globalizada. Tal y como afirmaba Darwin (2009) en su teoría sobre la selección natural, no es la especie más fuerte la que sobrevive, sino la que responde mejor al cambio. Y en esta sociedad demandante de personas competentes capaces de vivir y desempeñarse profesionalmente en este mundo cambiante (Carrillo, 2015), la creatividad tiene el poder de fomentar el desarrollo de sociedades inclusivas, receptivas y diversas, ya que, junto con el patrimonio, constituyen la seña de identidad generando cohesión ante los cambios repentinos que se suceden en la actualidad (UNESCO, 2021). “El sector educativo, por consiguiente, debe adaptarse a los retos que plantean dichos cambios y debe adecuar la preparación de los ciudadanos a las exigencias del momento” (Carrillo, 2015, p. 12).

Formación docente para la educación basada en competencias

Con la llegada de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) (Jefatura del Estado, 2006), la educación en competencias se constituyó como realidad. Las competencias básicas se establecen como referente alrededor del que diseñar los procesos de enseñanza-aprendizaje en todas las áreas de la educación obligatoria. Zabala y Arnau (2007), definen competencia como

capacidad o habilidad (qué) de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas (para qué) de forma eficaz (de qué manera) en un contexto determinado (dónde). Y para ello es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos (por medio de) al mismo tiempo y de forma relacionada (cómo). (p. 43)

De este modo, para facilitar y guiar este proceso educativo integral e individualizado, el docente debe atender a su propia formación, tanto inicial como permanente, desde diversos puntos de vista. Esta formación docente debe adquirir un carácter multidimensional con el que abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde diferentes perspectivas, adecuándose al modo de aprendizaje de todo su alumnado. Sin embargo, además de ser multidimensional, la formación del profesorado también debe encaminarse hacia la adquisición de las competencias docentes. Ya que, tal y como expone Martínez-Izaguirre et al. (2017),

(...) desde la implantación de la Ley Orgánica 2/2006, 3 de mayo, de Educación (LOE), se promueve el desarrollo de competencias básicas dentro de una formación integral que permita al alumnado al finalizar la etapa escolar ejercer una ciudadanía activa, integrarse en la sociedad y contribuir a su mejora. (p. 172)

Lo que se traduce en la necesidad de una formación docente, inicial y permanente, encaminada a la consecución de las competencias que le permitan guiar al alumnado para alcanzar las suyas propias. El origen de este enfoque de formación de profesorado en competencias se sitúa en el movimiento educativo conductista *Competency-Based Teacher Education* (CBTE) desarrollado en Estados Unidos a finales de los setenta, cuya finalidad fue la de “identificar cualidades observables en los docentes eficaces que pudieran servir de guía para su preparación” (Carrillo, 2015, p. 12). Esta corriente resurgió en las primeras décadas del siglo XXI debido a la necesidad de adecuar la formación académica al desempeño laboral y generar así una educación funcional (Navío, 2001). Para su consecución, la Unión Europea elaboró la Declaración de Bolonia (1999) con la que estableció el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). No obstante, la aplicación de este enfoque en la formación docente universitaria española no se hizo realidad hasta la introducción de los nuevos planes de estudios en el curso 2009/2010 (Carrillo, 2015).

Tal y como expone Gonczi (1994), el enfoque conductista, que dio origen a la corriente de formación de profesorado en competencias, fue criticado por concebir la competencia como una conducta asociada a una tarea, siendo así un modelo reduccionista al no contemplar la dificultad de la actuación profesional en el contexto real. Otros enfoques que surgieron en respuesta fueron el modelo genérico, que se centra en las cualidades genéricas necesarias para una actuación eficaz y transferibles a situaciones análogas, y el enfoque holístico que relaciona las cualidades genéricas con el contexto de aplicación. Según el autor, este modelo supera las discrepancias identificadas con los enfoques por competencias, ya que “permite incorporar valores como elementos de la actuación competente, la necesidad de práctica reflexiva, la importancia del contexto y la posibilidad de que haya más de una manera de actuar de forma competente” (p. 30). Por ello, actualmente, el enfoque holístico es el más utilizado por la comunidad docente.

Pavié (2012), define como competencias docentes “aquel grupo de conocimientos, estrategias, técnicas de enseñanza y rasgos personales que, mediante su planificación, aplicación y transferencia oportuna, le permite al profesor mejorar la calidad de los aprendizajes de sus alumnos en un ámbito específico del saber” (p. 255), no siendo una característica del trabajo sino de los docentes que lo realizan adecuadamente. Debido a esto,

las competencias no se adquieren en una etapa de formación inicial y se aplican sin más, sino que se crean y se recrean continuamente en la práctica profesional, y además (...), contienen un fuerte componente reflexivo y ético relacionado con la ejecución profesional a la que se vincula. (pp. 255-256)

De esta forma, durante la práctica docente, las competencias tienen sentido si se traducen en acciones concretas dirigidas a la consecución de los objetivos que el docente se plantea conseguir. Martínez-Izaguirre et al. (2017) proponen diez competencias prioritarias, para todo docente, clasificadas en dos bloques según la revisión de la bibliografía realizada:

Competencias clave asociadas a las funciones y tareas del profesorado en la Educación Básica:

- Competencia para la planificación y gestión educativa
- Competencia para la gestión e implementación del currículum
- Competencia para la evaluación educativa
- Competencia en orientación y tutoría

Competencias genérico-transversales, que contribuyen al logro de las finalidades educativas:

- Competencia para el aprendizaje, la investigación y la innovación
- Competencia ética y compromiso profesional
- Competencia para la coordinación docente y el trabajo en equipo con la comunidad educativa
- Competencia para la gestión emocional y la creación de climas de confianza
- Competencia para la comunicación con la comunidad educativa. (p. 176)

Perrenaud (2004), por su parte, realiza una clasificación de las competencias docentes en diez familias: 1) Organizar y animar situaciones de aprendizaje, 2) Gestionar la progresión de aprendizajes, 3) Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación, 4) Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo, 5) Trabajar en equipo, 6) Participar en la gestión de la escuela, 7) Informar e implicar a los padres, 8) Utilizar las nuevas tecnologías, 9) Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión, y 10) Organizar la propia formación continua.

Con esta recopilación y definición de las principales competencias docentes, se posibilita la adecuación de la formación inicial y permanente del profesorado en relación con las necesidades educativas del momento, además de poder evaluar la cualificación del profesorado activo. En resumen, todo docente debe cuidar el desarrollo de las competencias docentes al inicio y en el desarrollo de la profesión, además de atender la evaluación de la praxis con el objetivo de mejorar su calidad. De esta manera, gracias a la definición de las competencias docentes, el profesorado es consciente de los retos de su profesión, lo que le permitirá orientar su formación en el desarrollo de dichas competencias para la mejora continua y acomodación al contexto educativo de cada momento (Martínez-Izaguirre et al., 2017).

En el campo educativo musical, en el que se enmarca este Trabajo Fin de Máster, el profesorado no debe limitar su conocimiento al dominio de los contenidos musicales, sino que debe ser experto en las competencias que se espera que desarrolle su alumnado (Alsina, 2007). En tal caso, Klotman (1972, en Carrillo, 2010), en el informe *Teacher Education in Music: Final Report* elaborado por la asociación *Music Educators National Conference* (MENC), la primera propuesta de competencias profesionales enfocadas a los docentes de música establece las siguientes cualidades personales, profesionales y competencias musicales indispensables para todo docente musical:

- ❖ Cualidades personales: constituirse como ser de inspiración para el resto, la formación permanente musical y genérica, las relaciones interpersonales, la conexión de la Música con otras disciplinas, la innovación, ser imaginativo y comprender su función docente.
- ❖ Cualidades profesionales: transmitir su filosofía musical y educativa, estar actualizado en las nuevas corrientes educativas, utilizar un amplio repertorio musical para fomentar la inclusión y educar en un concepto holístico de la Música
- ❖ Competencias musicales: ser capaz de interpretar, componer y analizar obras musicales.

En la actualidad, existen escasos trabajos que definan las competencias profesionales del docente de música. Según Carrillo y Vilar (2014), uno de los trabajos más relevantes en este ámbito es el proyecto *meNet Learning Outcomes in Music Teacher Training* (Music Education Network, 2009). Este proyecto organiza las competencias del docente de música en tres categorías: competencias musicales y didácticas, competencias pedagógicas y competencias genéricas a la profesión docente. En el ámbito español, su equivalente sería el *Libro Blanco del Título de Grado de Magisterio* elaborado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) (Maldonado, 2004), recogiendo como competencias más relevantes del docente de Música de Educación Primaria las concernientes a la didáctica de la música y la planificación del proceso de aprendizaje del discente. El estudio de Carrillo y Vilar (2014) demuestra que existen diversos puntos de vista en cuanto a las competencias adecuadas para el profesorado de música, sin embargo, extraen como generalidad la relevancia de una sólida competencia musical

en los ámbitos de la interpretación, la escucha y la creación musical que posibiliten una educación de calidad; con unas competencias profesionales que le permitan, por un lado, crear un clima idóneo en el aula e implicar al alumnado en la materia y por el otro gestionar de forma eficaz su aprendizaje musical; y con unas cualidades personales encaminadas a afrontar con éxito las complejidades de la tarea docente. (p. 6)

Aviñoa (2005), en el *Libro Blanco del Grado de Historia y Ciencias de la Música* elaborado por la ANECA, recoge las principales competencias genéricas y específicas para el perfil de enseñanza musical, más valoradas en el estudio realizado (Tabla 1).

Tabla 1.

12 competencias genéricas y específicas más valoradas para el perfil de enseñanza musical

Competencias genéricas	Competencias específicas
Capacidad de análisis y síntesis	Conocer las coordenadas histórico-sociales en las que se inserta la música
Capacidad de organización y planificación	Dominio del lenguaje musical y sus estructuras con sentido diacrónico
Comunicación oral y escrita en la lengua nativa	Manejar con rigor las distintas metodologías de análisis del hecho sonoro
Resolución de problemas	Conocimiento de las principales tendencias historiográficas musicológicas y su repercusión sociocultural
Habilidades en las relaciones interpersonales	Realizar presentaciones de carácter oral y escrito con rigor científico
Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad	Seleccionar información complementaria y aplicarla como medio de actualización de conocimientos ya adquiridos
Razonamiento crítico	Aplicar métodos didácticos para la transmisión de los conocimientos adquiridos al alumnado de los diferentes niveles del sistema educativo musical
Compromiso ético	Conocimiento diacrónico y sincrónico de formas, géneros y estilos musicales desde la antigüedad a las últimas tendencias
Adaptación a nuevas situaciones	Conocimiento del pensamiento estético y los valores fundamentales de las músicas de diferentes culturas
Creatividad	Reconocimiento del valor de músicas populares que integran el panorama actual, sus particularidades, problemática y proyección social
Motivación por la calidad	Capacidad de síntesis y adecuación de conocimientos musicológicos en su difusión hacia ámbitos no especializados
Dotes de percepción auditiva	Conocer las principales corrientes pedagógicas actuales y aplicar sus planteamientos didácticos a la transmisión de los hechos musicales

Fuente: Aviñoa (2005, pp. 183-184)

Estas competencias docentes serán necesarias para que el alumnado de música adquiera, a su vez, una educación musical basada en competencias. Lluís (2009) agrupa las

competencias musicales, que todo alumnado debe alcanzar al finalizar la educación secundaria, a partir de los bloques de contenidos definidos por el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015). Así, define cinco competencias musicales:

Tabla 2.

Competencias musicales del alumnado al finalizar la etapa de educación secundaria

Competencia	Definición
Expresiva/ Interpretativa	Una persona competente en la expresión musical será aquella que sepa cantar, ya sea formando parte de una agrupación coral, instrumental, mixta o cantando en solitario. También sería expresivamente competente si sabe bailar y sincronizar el movimiento con otros intérpretes, y sabe utilizar un instrumento musical para interpretar melodías o acompañamientos con un dominio técnico aceptable, ya sea leyendo partituras musicales, en formato convencional o no convencional, o interpretando «de oído».
Creativa	En la actualidad, existen numerosos recursos TIC que permiten ejercitar la competencia creativa musical sin tener necesariamente amplios conocimientos musicales. Estas tecnologías facilitan el acceso a la creatividad musical y a la interdisciplinariedad artística, de manera que las personas con inquietud y sensibilidad pueden dar rienda suelta a sus necesidades expresivo-creativas. También se demuestra esta competencia a través del uso de instrumentos tradicionales y materiales diversos para crear música como fin en sí misma o como parte de un proyecto artístico interdisciplinario.
Perceptiva	En la capacidad de ser consciente y experimentar por propia voluntad o como respuesta a un determinado contexto de escucha dado, diferentes niveles de percepción musical, desde el puramente sensorial (música de fondo), pasando por la escucha emocional (evocación de imágenes, pensamientos, sentimientos o audición sinestésica que puede suscitar la música) o la escucha analítica (comprensión del discurso musical). Un buen escuchador sabe que su habilidad ejercitada le exige una actitud activa ante la música y un conocimiento de los diversos contextos en los que puede darse la percepción musical. Por tanto, el autoconocimiento de las prestaciones cognitivas propias le permitirá activar los procesos atencionales necesarios para extraer la máxima información y satisfacción del acto de escuchar, adaptándose a las circunstancias del formato dado.
Musicológica	En la capacidad de conceptualizar la terminología musical, identificando, comprendiendo, relacionando y transfiriendo todos aquellos conocimientos declarativos que constituyen los materiales que utiliza el discurso musical. De este modo, estos conocimientos se tornan instrumentales para enriquecer los procesos expresivos y perceptivos que se dan en el acto de interpretar, crear y escuchar música.

	¿Qué podemos hacer con la música además de escucharla, interpretarla o crearla? También podemos hablar de ella, de lo que nos sugiere y nos emociona, de su significado, de su estilo, de su estructura... de todo aquello de la música que las palabras puedan expresar. En este caso, las palabras denotan los conocimientos que poseemos para alcanzar cotas más elevadas de comprensión musical.
Instrumental (axiológica y cognitiva)	Por una parte, en la capacidad de aplicar y otorgar valores y actitudes que favorezcan contextos sociales positivos a través de la música. Por otra, en la capacidad de tomar conciencia de las posibilidades de transferencia que desarrolla la escucha y la práctica musical respecto a las habilidades del pensamiento global y secuencial y otras habilidades cognitivas descritas anteriormente.

Fuente: Adaptación de Lluís (2009)

No obstante, con la llegada de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) (Jefatura del Estado, 2013), el currículo definido por el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015) estableció, para esta etapa, siete competencias clave transversales a todas las áreas educativas. De esta forma, la asignatura de música debe fomentar en el alumnado la consecución de las siguientes competencias desde el área musical: “competencia lingüística, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, competencia digital, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, y conciencia y expresiones culturales” (p. 172). Para concluir con las referencias legislativas se ha de contemplar la no modificación de las competencias clave por parte de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) (Jefatura del Estado, 2020). Únicamente amplía la competencia digital en la modificación del apartado catorce bis “e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Desarrollar las competencias tecnológicas básicas y avanzar en una reflexión ética sobre su funcionamiento y utilización” (p. 122890).

Tras esta revisión en materia de competencias, tanto docentes como discentes, el siguiente apartado reflexiona sobre la adquisición de las competencias clave, por parte del alumnado, a través de las metodologías activas. Poniendo en relevancia el uso de diferentes medios (visual, auditivo, corporal, táctil) para el aprendizaje inclusivo, a través de la práctica, y para el aprendizaje significativo al aplicar el conocimiento en contextos reales que permitan traspasar los límites del aula.

Metodologías activas para la educación en competencias

En esta línea de educación basada en competencias, unida con las teorías constructivistas, surgen metodologías activas para dar respuesta a las necesidades de la sociedad del conocimiento. A través de las metodologías activas, las personas adquieren las competencias que les permiten manipular el conocimiento, actualizarlo y adecuarlo a nuevas situaciones que cambian constantemente (De la Cruz, 2005; Esteve, 2003). La pertinencia sobre el uso de este tipo de metodologías centradas en el alumnado, frente a las tradicionales centradas en el docente, la demuestra Prégent (1990, en Fernández, 2006) al concluir en su investigación que en la adquisición de los objetivos situados en los niveles más elevados de la Taxonomía de Bloom (Bloom y Krathwohl, 1956), estas metodologías son más adecuadas y eficaces. La diferencia la marca “la cantidad y calidad de trabajo personal que exigen” determinando que “los métodos de enseñanza con participación del alumno, donde la responsabilidad del aprendizaje depende directamente de su actividad, implicación y compromiso son más formativos (...), generan aprendizaje más profundos, significativos y duraderos y facilitan la transferencia a contextos más heterogéneos” (p. 42).

Entre la variedad de metodologías activas, este trabajo escoge la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) como medio para el fomento en el alumnado de la adquisición de las competencias clave. Toledo y Sánchez (2018) definen ABP como una metodología en la que el proceso de enseñanza-aprendizaje parte del alumnado y se basa en la investigación a largo plazo, integrando teoría y práctica para la elaboración de un producto final. Moral et al. (2015) añaden que “aprender investigando representa una propuesta amplia articulada de forma flexible en torno a preguntas, problemas, etc. que permiten profundizar en temáticas que inquietan e interesan a todos los participantes en la experiencia” (p. 99). Además, con esta metodología, se aumenta la satisfacción al participar de manera proactiva y dinámica, potenciando la “participación y libertad de opinión” (p. 99).

Según Hernández (2000), para comprender el mundo, el alumnado debe saber cómo acceder, analizar e interpretar la información. Es en el proceso educativo donde el individuo adquiere estas competencias, en un proceso continuo a lo largo de la vida, ya que “siempre podemos acceder a formas más complejas de dar significado a la información” (p. 46). Este autor afirma que la consciencia en el propio proceso de aprendizaje es la que permite pasar de la información al conocimiento.

Esta toma de conciencia es posible gracias a la percepción sensorial que permite a la persona percibir lo que ocurre tanto a nivel interno como externo. Para compartir estas percepciones, respondiendo a la característica innata de toda persona por comunicar lo que

resulta relevante, el ser humano, de manera natural, utiliza el cuerpo (gestos, movimiento, mímica) antes que cualquier otra herramienta (Haselbach, 2004). Por tanto, en todo aprendizaje educativo, artístico o vital, el cuerpo está implicado ya que, a través de él, percibimos la información del mundo que nos rodea y comunicamos nuestras respuestas (Haselbach, 2004; Pastor, 2011). Sin embargo, tal y como exponen Águila y López (2019),

la institución educativa, en su reto y tarea diaria de educar y favorecer el desarrollo integral de las personas, ha obviado al cuerpo y muchas de sus posibilidades. Acceder a ella supone la inmovilización, la ocultación, la anulación y el silencio del primer y más directo instrumento de comunicación, expresión y relación con el mundo, nuestro cuerpo. (p. 413)

La histórica y reiterada división mente-cuerpo, desde Platón y profundamente en la Edad Media de mano del catolicismo, se refleja en todos los ámbitos de la vida y, por tanto, también en el educativo. Las enseñanzas consideradas intelectuales son consideradas superiores a las enseñanzas corporales y emocionales. Esto ha definido, a lo largo de los siglos, los modelos educativos en Occidente (Pastor, 2017, en Linaza, 2017), provocando que, actualmente, el único espacio dedicado a lo corporal sea la disciplina de Educación Física (Águila y López, 2019). Sin embargo, tal y como define Pastor (2011),

la intervención psicomotriz en la escuela entiende la acción motriz como base para el desarrollo integral –corporal, afectivo y cognitivo– de la persona y el fomento de su capacidad para expresarse y relacionarse con los demás (...). Estableciendo relaciones entre las diferentes esferas del desarrollo se potencia la construcción del conocimiento y la creatividad. Esto significa que la actividad psicomotriz beneficia las capacidades intelectuales necesarias para que se produzca el pensamiento abstracto, en el cual se basan los aprendizajes escolares, pero también favorece el desarrollo armónico del individuo y de su personalidad. (p. 162)

Para lograr un proceso educativo que tenga en cuenta la toma de conciencia individual y el cuerpo como medio de aprendizaje, las metodologías activas son idóneas ya que posibilitan la adquisición de conocimientos de forma natural “confiando en las capacidades intuitivas y creativas del niño y la niña, y enfatizando la perspectiva emocional y afectiva del aprendizaje” (Pastor, 2011, p. 176). Así, las metodologías activas como el ABP posibilitan este espacio educativo.

La relación entre la metodología ABP y la enseñanza musical se conjuga en una metodología ABP de tipo estético. Esto quiere decir que, como resultado o producto final, se obtiene una obra artística. Para ello, tal y como afirman Martínez y Navarro (2020), el aula de música de E.S.O. supone un contexto conveniente donde trabajar a través del ABP, ya que las “fases de realización de un proceso de enseñanza-aprendizaje de ámbito artístico se identifican

en gran medida con los estadios por los que pasa cualquier proceso creativo: investigar, planear, ejecutar y mostrar el producto elaborado” (p. 67). Así mismo,

la asignatura de música se puede complementar fácilmente con otras materias, contribuyendo a la creación de un currículum integrado y una pedagogía interdisciplinar, permitiendo abordar un amplio abanico de temáticas y competencias, además de ayudar en el fomento de dinámicas de grupo y mejora de la atención a la diversidad. (p. 67)

A modo de síntesis

En el paradigma educativo actual, la legislación educativa española, desde la LOE (Jefatura del Estado, 2006), responde a las necesidades de la sociedad del conocimiento mediante el fomento de la educación basada en competencias. Así, la LOMCE (Jefatura del Estado, 2013) establece siete competencias clave a adquirir por el alumnado, mantenidas en la actual LOMLOE (Jefatura del Estado, 2020).

En este proceso educativo, el docente se sitúa como facilitador de las situaciones educativas donde el discente construye su propio aprendizaje a través de la adquisición de las competencias clave. Para su consecución, la formación inicial y permanente del profesorado debe adquirir las cualidades de multidimensionalidad, para generar procesos educativos integrales e individualizado, y estar encaminado hacia la adquisición de competencias (Martínez-Izaguirre et al., 2017) desde un enfoque holístico que interconecte las cualidades genéricas del docente con el contexto de aplicación (Gonczi, 1994).

La definición y clasificación de las competencias docentes, necesarias para el desarrollo de una buena práctica docente, se ha llevado a cabo por numerosos autores y desde diversos puntos de vista. Sin embargo, con el objetivo de establecer una referencia en base a las competencias docentes del profesorado de Música de educación secundaria, el presente trabajo toma como punto de partida los estudios de Klotman (1972), ANECA (2005) y Music Education Network (2009). De esta manera, las competencias del profesorado de música se clasifican en competencias personales, competencias musicales y didácticas, competencias pedagógicas y competencias genéricas a la profesión docente.

Finalmente, para la facilitación de la adquisición de las competencias clave por parte del alumnado, se plantea el uso de las metodologías activas (De la Cruz, 2005; Esteve, 2003) para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula de Música. Concretamente, la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos encaja convenientemente en el aula de Música ya que se compone de fases equivalentes a las desarrolladas durante el proceso creativo (Martínez y Navarro, 2020).

Una vez expuesta la reflexión en cuanto a la docencia, el siguiente apartado se realiza la justificación de la elección de los trabajos realizados durante el Máster de Profesorado para su posterior análisis.

Justificación de los proyectos elegidos

A continuación, se resume el contenido de los dos proyectos elegidos para realizar la reflexión en base al uso de las metodologías activas para el fomento de la adquisición de las competencias clave, por parte del alumnado, y en base a las competencias del docente de Música necesarias para llevar a cabo esa tarea.

Proyecto A: Unidad Didáctica *Historia de la Danza*

Esta Unidad Didáctica se enmarca en la programación de Historia de la Música y de la Danza, asignatura impartida en 2º de Bachillerato. Como su título indica, en ella se incluyen los contenidos relacionados con la Historia de la Danza de forma que el alumnado adquiera una visión global y generalizada del lugar de la Danza y sus características en cada una de las épocas históricas establecidas por la Historia del Arte. Así, esta Unidad Didáctica expone la Historia de la Danza culta en Europa, desde la Prehistoria hasta el siglo XX.

Para la puesta en práctica de esta Unidad Didáctica, el alumnado no debe tener conocimientos previos en materia dancística. Sin embargo, es de esperar que, en los niveles inferiores a 2º de Bachillerato, la mayoría del alumnado haya adquirido nociones de Historia relativas a los períodos en los que el Arte se clasifica, además de conocimientos sobre la Historia de la Música previamente presentados en esta asignatura. Esto servirá de ayuda a la hora de contextualizar los diferentes períodos y sus características respectivas a la danza, ya que numerosas responderán a los cánones estéticos presentes en otros lenguajes artísticos como la Pintura y la Música.

Esta Unidad Didáctica tiene como valor fundamental la transmisión de la Historia de la Danza de forma aplicada. Esto quiere decir que, en cada período, se proponen actividades que impliquen la aplicación de los conocimientos adquiridos a través de la práctica de Danzas Históricas, el aprendizaje de elementos de una técnica dancística concreta o la realización de evaluaciones formativas lúdicas. De esta manera, se ofrece un puente entre la metodología expositiva y las metodologías activas, utilizando recursos de innovación que encaminan el aprendizaje a través del cuerpo, los medios audiovisuales y herramientas lúdicas, con la intención de ofrecer un proceso educativo experiencial y significativo. La intención de transmitir la información por diversos canales pretende ofrecer una educación inclusiva fundamentada en el hecho de que no todo el alumnado aprende de la misma manera.

Proyecto B: Proyecto de innovación *The Greatest*

Tal y como afirmaba Darwin (2009) en su teoría sobre la selección natural, no es la especie más fuerte la que sobrevive, sino la que responde mejor al cambio. UNESCO (2021) sitúa a la competencia creativa como herramienta clave para la adaptación al cambio. Así lo contempla también la educación basada en competencias, eje vertebrador del modelo educativo español. El nuevo paradigma educativo establece las metodologías activas como el medio para el desarrollo de las competencias, entre las que se encuentra la creatividad. Ya que estas propician un aprendizaje autónomo, colaborativo, holístico y funcional. Debido a que el uso de estas metodologías desciende conforme escalamos en las etapas educativas, el presente trabajo, desarrolla una propuesta de innovación educativa interdisciplinar para 3º ESO.

Los objetivos perseguidos son fomentar la adquisición de competencias clave y el desarrollo de la creatividad a través del ABP, además de aumentar la motivación, el interés y la implicación del alumnado en la asignatura de Música. Para su consecución se utiliza un enfoque metodológico mixto para el cual se realiza la triangulación de datos cuantitativos y cualitativos tras su recogida mediante una amplia variedad de instrumentos (encuestas, diario de campo, escala de observación, test de creatividad).

Los resultados obtenidos demuestran el logro de los objetivos propuestos y la necesidad de extender el uso de metodologías activas también en la etapa de educación secundaria para lo cual las asignaturas de índole artística ofrecen un marco propicio.

Reflexión crítica sobre la relación entre los proyectos

En este apartado se aborda la reflexión crítica que pone en relación los dos proyectos elegidos, la unidad didáctica *Historia de la Danza* y el proyecto de innovación *The Greatest*, con los conceptos de innovación educativa, competencias docentes, metodologías activas para la educación en competencias y el cuerpo como medio para el aprendizaje. Esta reflexión crítica se basa en la revisión bibliográfica expuesta en el marco teórico del presente trabajo, así como en la propia experiencia docente obtenida, fundamentalmente, en el período de prácticas otorgado por la formación del Máster. Con esta reflexión se pretende destacar la relevancia de estos aspectos para el desarrollo de una práctica docente de calidad.

La Escuela Nueva llegó con nuevas propuestas que propiciaron un cambio de paradigma en el terreno educativo años después. Una nueva forma de diseñar el proceso de enseñanza-aprendizaje basado en las teorías constructivistas, centrando la educación en el alumnado contemplándose como un ser válido por sí mismo y con la capacidad de construir su propio conocimiento. Personalmente, me posiciono a favor de esta corriente pedagógica donde la docente, en este caso, no se sitúa como protagonista y contenedor del saber, sino que delega su posición centrista en pro de su alumnado, con la difícil tarea de diseñar posibilidades educativas donde su papel se convertía en guía, inspiración y ayuda para la elaboración del aprendizaje (Calvache, 2014).

Sin embargo, esta realidad educativa aún no es real de manera extensa, pero nos encontramos en el camino hacia el cambio de paradigma en las aulas. Incluyo este matiz porque, actualmente, el cambio de paradigma se ha producido a nivel teórico, pero sus acciones tratan de insertarse en el sistema tradicional heredado. Esto produce, por tanto, no en un cambio esencial del sistema sino un cambio en la forma educativa para la cual el profesorado se sirve de las metodologías activas y donde los centros tratan de constituirse como espacios inclusivos y abiertos que propicien una educación en comunidad (Calvache, 2014; Coloma y Tafur, 1999; Luelmo, 2018; Narváez, 2006).

Sumado a ello, aparece el cambio como característica fundamental de las nuevas sociedades, generado por la era tecnológica que demanda una educación basada en competencias donde la creatividad se constituye como elemento necesario para que el alumnado sea capaz de resolver los problemas del mañana aún desconocidos (Carrillo, 2015). Sin embargo, el sistema continúa agrupando al alumnado por edad, limitando los espacios de aprendizaje a las aulas y ofreciendo un modelo de aprendizaje basado en el capitalismo, donde

las asignaturas que, aparentemente, cultivan la razón son las más valoradas, excluyendo al alumnado cuyas competencias no se desarrollan en estas áreas.

Esta situación puede situar al Arte en dos posiciones: como área maltratada, al no ser considerada como fundamental, o como herramienta para impulsar una educación inclusiva que rompa los límites impuestos por la organización del sistema educativo. Esta decisión atañe, principalmente, al cuerpo docente, quien podrá ofrecer la visión del Arte como aliado para una educación en competencias de calidad e inclusiva.

Es una realidad que el cambio esencial del sistema educativo español, de producirse, lo hará en un futuro lejano, pero, mientras tanto, es nuestro deber como docentes adquirir todas las competencias necesarias para ofrecer un proceso de enseñanza-aprendizaje que posibilite una educación libre, paidocentrista, activa y basada en competencias (Luelmo, 2018). Con la intención de ofrecer este modelo educativo de manera palpable también en la educación secundaria y bachillerato, etapas donde el cambio de paradigma es menos latente debido a la naturaleza del profesorado, el cual no se ha formado como docente sino como especialista en la materia. La causa radica en la formación especializada del profesorado de secundaria y bachillerato, la cual ofrece escasa formación pedagógica y provoca la alineación con el modelo educativo tradicional que sitúa al docente como centro del saber. Por tanto, en esta etapa educativa, la docente debe responsabilizarse, más aún, de su formación y reflexión pedagógica constante.

Esta característica que sitúa a la etapa de educación secundaria en una posición menos favorable para la educación constructivista a través de metodologías activas ha motivado la elección de la unidad didáctica y el proyecto de innovación, realizados durante la formación del Máster, como trabajos sobre los que ejemplificar la reflexión que se realiza en este apartado.

El primer proyecto es una unidad didáctica (UD) titulada *Historia de la Danza*. Este proyecto establece un puente entre el diseño educativo tradicional, ligado profundamente a las asignaturas de base histórica, y el diseño educativo basado en las metodologías activas. Esta característica de unión se traduce en una UD que combina la metodología expositiva con herramientas y recursos innovadores que tratan de ofrecer un proceso de enseñanza-aprendizaje más activo. En conjunción con esta acción innovadora posibilitadora del acercamiento al nuevo enfoque educativo, el segundo proyecto definido en el proyecto de innovación titulado *The Greatest*, supone un diseño del proceso educativo de manera innovadora ya que se establece de manera interdisciplinar entre las asignaturas de Música y Educación Física y a través de la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Esta característica de innovación común a ambos proyectos merece ser discutida.

Para lograr el objetivo de una educación basada en competencias, la innovación se sitúa como la herramienta que permite encaminarnos, paso a paso, hacia el cambio de paradigma educativo en las aulas, ya que, respondiendo a su definición, la innovación educativa consiste en la introducción de elementos novedosos para la mejora de la educación. Para que esta se produzca debe producirse un cambio a mejor, para lo cual será necesario previamente una evaluación con la intención de definir los elementos a mejorar. En este caso, ambos proyectos se plantean como una introducción de la innovación en el currículo, ofreciendo un cambio en la metodología utilizada en el aula de Música para la mejora en la adquisición de las competencias básicas y para la incorporación del cuerpo como herramienta para el aprendizaje. Para ello, la unidad didáctica introduce, como innovación, actividades que implican experimentar corporalmente las características de la danza acorde a cada época histórica, la evaluación formativa de manera lúdica, y la evaluación sumativa mediante la elaboración de un mapa conceptual de lo aprendido en base a la rúbrica de evaluación. El proyecto de innovación, por su parte, introduce la innovación de manera transversal al utilizar la metodología de ABP e implicar un proceso de enseñanza-aprendizaje interdisciplinar junto a la asignatura de Educación Física. Estas innovaciones buscan mejorar la adquisición de las competencias clave al implicar al alumnado en su aprendizaje a través de la acción, en este caso al producir una obra artística de principio a fin.

Para generar innovación, el profesorado de Música debe adquirir la competencia que le permita llevarlo a cabo (Gonczi, 1994), teniendo en cuenta que esta adquisición conlleva un proceso a largo plazo (Pavié, 2012). La competencia de innovación, según la clasificación de competencias docentes propuesta por Martínez-Izaguirre et al. (2017), se sitúa como una competencia genérica a la profesión docente que contribuye al logro de los objetivos educativos. En el caso específico del docente de Música, según la primera propuesta de competencias realizada por Klotman en 1972 (Carrillo, 2010), esta competencia forma parte de las cualidades personales que debe poseer la docente de esta área. En definitiva, independientemente de su lugar en la clasificación de competencias docentes, la innovación se constituye como competencia fundamental para el desarrollo de una práctica docente que busque la mejora constante.

Además de la competencia de innovación, la docente de Música debe poseer otras que le permitan desarrollar una práctica docente de calidad. Tras reflexionar en base a las diferentes clasificaciones de competencias propuestas por Aviñoa (2005), Maldonado (2004), Martínez-Izaguirre et al. (2017), Klotman (1972, en Carrillo, 2010) y Perrenaud (2004), unida a la reflexión colaborativa desarrollada en la actividad de *Focus Group*, propuesta como cierre de

la asignatura *Diseño de actividades de aprendizaje de Música*, titulado *Reflexión sobre las competencias del profesorado de educación musical*, y a la reflexión elaborada a lo largo de la formación del Máster, personalmente considero como cualidades personales y competencias docentes fundamentales en el profesorado de Música las expuestas en la Tabla 3.

Tabla 3

Cualidades personales y competencias docentes mínimas requeridas en el profesorado de Música

Cualidades personales	Inteligencia emocional (empatía, honestidad) Uso de lenguaje inclusivo, que ponga en valor la diversidad, y con perspectiva feminista Elaborar relaciones interpersonales de calidad Creatividad Ética personal y profesional Inspirar
Competencias docentes genéricas	Estar comprometida con los avances educativos Investigar e innovar Gestionar, participar e implicarse en la gestión del centro educativo Colaborar y cooperar con la comunidad educativa Involucrar a las familias en el proceso educativo de forma activa Transmitir una ideología democrática, feminista y de respeto Comunicación entusiasta y transmitir la filosofía educativa Implicar y orientar al alumnado en su aprendizaje Reflexionar y evaluar la práctica docente para su mejora constante (práctica pedagógica activa) Planificar, diseñar y posibilitar situaciones de aprendizaje flexibles Conectar los procesos educativos con los intereses del alumnado y su contexto real Gestionar y adaptar la progresión de los aprendizajes Insertar las TICs de manera trascendental Elaborar materiales didácticos inclusivos Gestión emocional y dinámicas de grupo Organizar e implicarse en la propia formación continua.

Competencias docentes musicales	Visión holística musical e interrelacionar la Música y la Danza con otras Artes Poner en valor la educación musical Utilizar metodologías activas favoreciendo un proceso de aprendizaje a través de la práctica musical y su utilidad Otorgar espacio para el ensayo y el error como medio de aprendizaje Utilizar un amplio repertorio musical para generar inclusión Mostrar apertura a la diversidad de géneros y estilos musicales Poner en valor la música y danza popular histórica y actual Reconocer y reflexionar sobre la repercusión sociocultural de la música y la danza Poseer técnicas básicas de improvisación, interpretación, escucha y creación Poseer técnicas básicas de expresión a través de la voz, el instrumento, y el cuerpo Dominar el Lenguaje Musical Poseer un conocimiento básico de la Historia de la Música y la Danza
--	--

Fuente: elaboración propia

Tal y como afirma Pavié (2012), la adquisición de competencias docentes es un proceso permanente donde estas “se crean y recrean continuamente en la práctica profesional” (p. 255). Por tanto, el desempeño de los proyectos escogidos ha posibilitado el desarrollo, en mayor medida, de unas competencias sobre otras. En referencia a las competencias docentes planteadas en la tabla anterior, las más desarrolladas debido a la elaboración e implantación de la unidad didáctica y el proyecto de innovación, durante el período de prácticas, han sido las referidas en las Tablas 4 y 5. No se hace referencia a las cualidades personales ya que contemplo su desarrollo de manera constante y equilibrada.

Tabla 4

Competencias potenciadas gracias a la unidad didáctica Historia de la Danza

Competencias	Desarrollo en la unidad didáctica
Estar comprometida con los avances educativos	En el diseño de la UD tuve en cuenta el paradigma educativo actual con la intención de encaminar el proceso educativo hacia él a través del uso de recursos de las metodologías activas.
Investigar e innovar	La innovación está presente con el objetivo de mejorar el proceso de e-a dejando atrás la metodología puramente expositiva que caracteriza a esta asignatura.
Transmitir una ideología democrática, feminista y de respeto	Fomenté el diálogo donde compartir opiniones argumentadas desde el respeto, además de tratar al alumnado por igual independientemente de su condición.
Comunicación entusiasta y transmitir la filosofía educativa	En la comunicación traté de transmitir la pasión personal por la materia.
Reflexionar y evaluar la práctica docente para su mejora constante (práctica pedagógica activa)	Tras cada sesión realicé una valoración personal o con ayuda del recurso <i>One minute paper</i> para

Planificar, diseñar y posibilitar situaciones de aprendizaje flexibles	mejorar la siguiente. Según el clima del aula en cada sesión traté de adaptar lo planificado al desarrollo de la misma <i>in situ</i> .
Insertar las TICs de manera trascendental	Utilicé las TICs como herramienta de evaluación formativa lúdica a través de <i>Kahoot!</i>
Elaborar materiales didácticos inclusivos	Planteé un proceso educativo donde la información se transmitía a través de diversos canales (audiovisual, textual y corporal) para favorecer las distintas formas de aprendizaje del alumnado.
Utilizar metodologías activas favoreciendo un proceso de aprendizaje a través de la práctica musical y su utilidad	Intercalé la exposición de la información de forma oral y audiovisual, con el aprendizaje a través del cuerpo para favorecer la construcción de conocimiento
Poner en valor la música y danza popular histórica y actual	A lo largo de la UD se trabajaron distintas danzas históricas o ejercicios de movimiento que generaban un acercamiento a la danza desde el respeto y la curiosidad para su puesta en valor.
Reconocer y reflexionar sobre la repercusión sociocultural de la música y la danza	La UD interrelacionaba constantemente las características de la danza con las de la época en que se enmarcaba, además de que se pedía al alumnado que relacionasen el contenido con el aprendido anteriormente en Historia de la Música.
Poseer técnicas básicas de expresión a través de la voz, el instrumento, y el cuerpo	Estas fueron necesarias para la enseñanza de las danzas históricas y ejercicios de movimiento planteados.
Poseer un conocimiento básico de la Historia de la Música y la Danza	Necesario para el diseño e implementación de esta UD.

Fuente: elaboración propia

Tabla 5

Competencias potenciadas gracias al proyecto de innovación The Greatest

Competencias	Desarrollo en el proyecto de innovación
Estar comprometida con los avances educativos	Para la elaboración del proyecto tuve que profundizar en el Aprendizaje Basado en Proyectos, una metodología en auge en la educación secundaria.
Investigar e innovar	La innovación se produjo al mejorar el proceso e-a, la adquisición de las competencias clave y la motivación del alumnado en la asignatura donde se desarrolló el proyecto de innovación.
Gestionar, participar e implicarse en la gestión del centro educativo	El resultado artístico final se mostró en una exhibición programada por el centro para la muestra de la modalidad musical de Bachillerato Artístico. Tuvimos que adecuarnos al espacio y temporalización que programó el departamento.
Transmitir una ideología democrática, feminista y de respeto	La temática del proyecto versó sobre la homofobia para la cual se realizó un coloquio con el alumnado analizando la letra de la canción elegida.

Comunicación entusiasta y transmitir la filosofía educativa	Al tratarse de un proyecto de creación e interpretación con adolescentes, la comunicación trató de ser positiva y de empoderamiento.
Implicar y orientar al alumnado en su aprendizaje	Durante la improvisación y composición dancística orienté al alumnado para que descubrieran nuevas posibilidades de movimiento y enriquecieran así su danza para que obtuvieran una composición de calidad, que reflejase el mensaje de fuerza que deseaban transmitir.
Reflexionar y evaluar la práctica docente para su mejora constante (práctica pedagógica activa)	Tras cada sesión se replanteaba la organización y el desarrollo de las sesiones posteriores con la intención de fomentar la eficiencia que dependería de la motivación del alumnado, así trataron de alternarse las diferentes modalidades de sesión para que el desarrollo fuera equilibrado.
Conectar los procesos educativos con los intereses del alumnado y su contexto real	Al inicio del proyecto se dialogó con el alumnado sobre sus intereses musicales para la elección de una obra musical que partiera de sus intereses y generase un alto grado de motivación.
Gestionar y adaptar la progresión de los aprendizajes	La progresión didáctica del aprendizaje fue clave para lograr una interpretación de calidad donde todo el alumnado se sintiera seguro y confiado.
Gestión emocional y dinámicas de grupo	La gestión emocional fue necesaria sobre todo en el desarrollo de las sesiones que involucraban la danza y el canto, apartados donde el alumnado se sentía menos preparado y más vulnerable. Para ello se establecieron dinámicas grupales que generasen cohesión de grupo y se plantearon agrupaciones para que el alumnado no se sintiera expuesto.
Poner en valor la educación musical	Este proyecto puso en valor la educación musical como herramienta para la creación y difusión artística.
Utilizar metodologías activas favoreciendo un proceso de aprendizaje a través de la práctica musical y su utilidad	El proyecto de innovación se basaba en la metodología activa de Aprendizaje Basado en Proyectos.
Otorgar espacio para el ensayo y el error como medio de aprendizaje	En las sesiones de movimiento se otorgaron espacios para la exploración. El error fue tratado como herramienta de aprendizaje, concienciando al alumnado de su necesidad para experimentar mejora.
Mostrar apertura a la diversidad de géneros y estilos musicales	Al inicio del proyecto se dialogó con el alumnado en base a sus preferencias musicales ofreciendo un discurso de apertura en base a estos.
Reconocer y reflexionar sobre la repercusión sociocultural de la música y la danza	Debido a la temática de la pieza musical elegida, se reflexionó sobre el papel del arte en la sociedad como medio para la visibilización de diferentes realidades.
Poseer técnicas básicas de Improvisación,	Se requirieron técnicas de escucha e

Interpretación, Escucha y Creación	interpretación para las sesiones musicales y de improvisación, interpretación y creación para las sesiones de movimiento.
Poseer técnicas básicas de expresión a través de la voz, el instrumento, y el cuerpo	Los instrumentos implicados en la obra final fueron la voz, el cuerpo, xilófonos, batería, guitarra y piano. Por tanto, fue necesario poseer una técnica básica en relación con cada uno para transmitirla al alumnado. Sobre todo, fueron necesarias la técnica vocal y corporal ya que la voz y el cuerpo eran los instrumentos menos practicados entre el alumnado.
Dominar el Lenguaje musical	El dominio del lenguaje musical fue necesario para el análisis e interpretación de la obra musical.

Fuente: elaboración propia

Una de estas competencias tiene que ver con la implementación de metodologías activas. Y es que, el uso de ellas favorece un aprendizaje significativo, ya que este se desarrolla mediante la aplicación del conocimiento. Por tanto, además de significativo por la implicación emocional que conlleva en su aplicación, resulta un aprendizaje en competencias favoreciendo así el objetivo de la educación basada en competencias (De la Cruz, 2005; Esteve, 2003). De esta manera, como docente, cuanto más conocimiento adquiera en metodologías activas para su utilización en el aula, más favoreceré la adquisición de las competencias clave por parte de mi alumnado (Prégent, 1990). Esta característica la he podido comprobar tras la implementación de los proyectos aquí expuestos, ya que el proyecto de innovación, al desarrollarse en base a la metodología activa ABP, generó un proceso educativo de aplicación, que mostraba la utilidad de la educación musical elevando la satisfacción durante el aprendizaje, además de requerir el desempeño de las competencias clave por parte del alumnado en la elaboración e interpretación de un proyecto escénico (Moral et al., 2015). En el desarrollo completo del proyecto de innovación, el fomento de las competencias clave será total, ya que se requerirá el trasvase de estas en los diversos contextos que se generarán a lo largo de la investigación, creación, producción e interpretación de la obra escénica. Así estos contextos fomentarán, por ejemplo, la competencia en comunicación lingüística a través del desarrollo del trabajo colaborativo que implicará argumentación de enfoques o toma de decisiones, la competencia matemática y lógica mediante la elaboración del presupuesto necesario para la producción de la obra o para la composición espacial de la obra, la competencia digital al realizar la composición de las piezas musicales que generen el ambiente sonoro de la obra o la creación de un *teaser* para la promoción de la obra, la competencia aprender a aprender mediante la fase de investigación-exploración de cada lenguaje artístico

que se utilizará en la obra o a través de los roles otorgados a cada participante en la producción para los cuales deberán profundizar en contenidos determinados, la competencia social y cívica mediante el trabajo colaborativo a lo largo de todo el proyecto, la competencia iniciativa y espíritu emprendedor al verse en la situación de generar por sí mismos una obra artística de principio a fin, y la competencia de conciencia y expresión cultural al elaborar una obra artística que transmita su realidad intereses que formará parte de su cultura y la de la comunidad a la que pertenecen.

La unidad didáctica, por su parte, al utilizar únicamente recursos de las metodologías activas, favorece la adquisición de las competencias clave en menor medida al posibilitar espacios para la aplicación del conocimiento más reducidos. Por tanto, este tipo de unidades didácticas deberá complementarse con otras para que, a lo largo del curso escolar, todas las competencias clave se trabajen.

Como elemento fundamental de las metodologías activas o recursos metodológicos escogidos, se sitúa el cuerpo como medio para el aprendizaje. Debido a mi formación como bailarina y pedagoga de la danza, poseo experiencias en torno a la aportación que el uso del cuerpo otorga en la consecución de aprendizaje significativo. Estas sumadas a la revisión bibliográfica realizada comprueban la importancia del aprendizaje a través de la acción que involucra cuerpo y mente. No hay más que observar un bebé recién nacido para vislumbrar su proceso de aprendizaje a través del movimiento. Y es que, mucho antes del lenguaje, el movimiento se constituye como medio de comunicación y aprendizaje para el desarrollo. La inclusión del cuerpo en el proceso educativo permite una educación accesible a toda persona que, por el hecho de serlo, posee un cuerpo a través del cual percibe la información y la elabora (Haselbach, 2004; Pastor, 2011). Sin embargo, el modelo educativo tradicional desterró el cuerpo de las aulas y reprodujo la escisión mente-cuerpo otorgando mayor valor a las áreas de la rama científica frente a las de la rama social o artística (Águila y López, 2019; Pastor, 2011). Esta herencia dificulta la introducción de las metodologías activas que utilizan el cuerpo como medio de aprendizaje y, por tanto, el cambio efectivo de paradigma educativo en las aulas, así como el cambio de concepción sobre la enseñanza artística en la escuela. Como docente de Música, adquiero la responsabilidad de luchar por este cambio educativo incluyendo el cuerpo de manera activa en los procesos educativos que genere, para posibilitar en mi alumnado un aprendizaje significativo generando en ellos el empoderamiento que resulta de contener en sí mismos una herramienta poderosa para la elaboración de conocimiento y saber utilizarla. Además de esta práctica metodológica, tengo el deber de teorizar sobre este ámbito para así favorecer el cambio también en el enfoque pedagógico de otros docentes o responsables

educativos. Y es que, tal y como afirma Pastor (2017, en Linaza, 2017) “aquello que se aprende desde el cuerpo, con el cuerpo, a través del cuerpo, es algo que no se olvida fácilmente. Es algo que permanece dentro de nosotros, aunque no lo queramos. Porque el cuerpo tiene sus razones, y su memoria emocional” (p. 117).

El cuerpo como herramienta educativa se ha contemplado en los dos proyectos elegidos. En primer lugar, en unidad didáctica *Historia de la Danza*, en actividades puntuales a lo largo de las diferentes sesiones donde el alumnado experimentaba las diferentes características de la danza referente a cada época histórica. Así, por ejemplo, tras la observación de una *haka* maorí y una danza pírrica romana, el alumnado reprodujo figuras corporales que simbolizaban la palabra *guerra*. La sesión de la Danza en la Edad Media comenzó con la interpretación de una Farandôle, danza medieval francesa que únicamente requiere desplazamiento, en hilera y unidos por las manos, siguiendo al líder. O, por ejemplo, una de las actividades de conclusión de la unidad didáctica fue realizar un recorrido por todas las etapas a través del movimiento de los brazos característico de cada estilo de danza. Como culmen, se dedicó una sesión al aprendizaje e interpretación de danzas populares de distintos países, con la intención de reflexionar sobre la visión eurocentrista de la Historia. Esta sesión produjo un alto grado de cohesión grupal gracias al disfrute experimentado en una situación de aprendizaje novedosa para el alumnado.

En segundo lugar, el proyecto de innovación *The Greatest*, en su extensión total, ofrece un aprendizaje mediante la exploración y aplicación práctica en forma de composición de una obra escénica. En este caso, el alumnado tiene la oportunidad de generar conocimiento mediante la experiencia de formar parte de una compañía de artistas y vivir el proceso de creación, de inicio a fin, de una obra escénica. Por tanto, durante todo el proceso, el cuerpo se sitúa como facilitador y generador de aprendizaje ya que, necesariamente, deberán utilizarlo como medio para la exploración, composición e interpretación. Debido a su uso como herramienta, las docentes deberán recalcar la importancia del buen uso corporal para constituirse como medio expresivo de calidad, así se hará hincapié en la higiene postural y la expresividad corporal. A lo largo del proyecto de innovación, existen además actividades donde el cuerpo se utiliza como instrumento artístico para su uso a través de la danza. Sin embargo, la danza, en esta ocasión, no se contempla como una técnica concreta, sino que se expone como un lenguaje artístico integrado con otros como la música, la pintura y las artes plásticas. Esto se hace posible mediante la metodología de interrelación de las artes que plantea espacios de aprendizaje donde se producen transportaciones de unas formas de expresión artística a otras. Así, una obra pictórica se convierte en un poema y este se representa con una

composición coreográfica donde el movimiento se elabora como elemento comunicativo abstracto, sin responder a una técnica dancística concreta.

A modo de síntesis

El nuevo paradigma educativo se ha hecho realidad a nivel teórico, pero aún no ha tomado forma en las aulas. La Música, como educación artística, tiene la oportunidad de provocar este cambio que genere una educación de perspectiva constructivista, donde la docente genere espacios de aprendizaje que permitan al alumnado construir su propio conocimiento de manera autónoma y significativa.

Para el desempeño de una práctica docente de calidad, el profesorado deberá adquirir competencias como la innovación que le permitan una reflexión crítica constante sobre su actuación para propiciar la mejora permanente de la misma, adecuando ésta a las necesidades e intereses del alumnado. Además de la competencia innovadora, el profesorado deberá desarrollar, como aprendizaje a lo largo de la vida, cualidades personales como la inteligencia emocional y la creatividad, además de competencias docentes generales como la planificación, gestión y trabajo en equipo, y competencias docentes musicales como adquirir una visión holística de la Música, el uso de metodologías activas que generen procesos donde el conocimiento se genere a través de la práctica musical, o el conocimiento de técnicas vocales, instrumentales y corporales, así como técnicas de improvisación y composición.

Centrando la mirada en el uso de metodologías activas en el aula de música, se propone como ejemplo el Aprendizaje Basado en Proyectos que permite al alumnado generar conocimiento y desarrollar las competencias clave mediante un proceso de exploración, creación y producción de una obra escénica. Con el ejemplo del proyecto de innovación se consolida la idea de que las metodologías fomentan la adquisición de las competencias clave por parte del alumnado, ya que estas generan una aplicación del aprendizaje en contextos reales y variados, que permiten al estudiante utilizar el conocimiento en diversas situaciones, generando así el desarrollo de las competencias.

Por último, se destaca la importancia del cuerpo como medio de aprendizaje para un aprendizaje significativo, por la implicación emocional que conlleva, e incluso, al generar el proceso educativo a través de una herramienta que todo el alumnado posee.

Conclusiones y perspectivas de futuro

Tras la práctica docente experimentada, a través de la implementación de la unidad didáctica *Historia de la Danza* y el proyecto de innovación *The Greatest* durante el período de prácticas ofrecidas en esta formación, y la revisión bibliográfica realizada en base a la buena práctica docente, permite reafirmar los supuestos planteados por la bibliografía revisada. Así, se concluye, por un lado, que las metodologías activas fomentan la adquisición de las competencias clave, lo cual establece la necesidad de su implementación en las aulas de educación secundaria. Por otro lado, se certifica la necesidad de que el profesorado de Música adquiera competencias docentes generales y específicas, además de desarrollar cualidades personales que le permitan desempeñar su profesión correctamente. Por último, se pone de relevancia la necesidad de otorgar al cuerpo un papel activo como medio de aprendizaje ya que, la implicación del cuerpo genera aprendizaje significativo al elaborar marcadores somáticos que relacionan el conocimiento con la emoción, elaborando esquemas de conocimiento a un nivel más profundo y anclado. Para el desarrollo de un proceso educativo a través del cuerpo, el movimiento se sitúa como recurso indispensable. Sin embargo, esto no tiene porqué conllevar el aprendizaje de una técnica dancística concreta, ya que se observa con mayor interés la exploración y enriquecimiento del movimiento propio de cada estudiante, para lo cual son interesantes las teorías de movimiento utilizadas por la metodología de integración de las artes.

En definitiva, tras la elaboración de este trabajo reflexivo, considero mi profesión como docente de música clave en la implementación de una educación situada en el paradigma educativo actual. Para lo cual, la educación a través de las artes se vislumbra como idónea, siempre y cuando se desarrolle a través de metodologías activas que contemplen el cuerpo como instrumento y permitan al alumnado construir su aprendizaje en contextos reales y significativos. Sin embargo, para mi desempeño deberé continuar con el desarrollo de las competencias y cualidades que me permitan ofrecer una educación de calidad. Considero que parto de una buena base al contener en mí todas ellas, unas más desarrolladas que otras, y que con mi constancia y vocación por esta profesión lograré no dejar de potenciarlas para ofrecer mi mejor versión y ayudar así a la mejora de la educación musical española.

Por último, como perspectivas futuras del presente trabajo se ha generado en mí persona el interés por la innovación educativa, acción que tomará forma en la elaboración de proyectos de innovación, unos más ambiciosos y otros a menor escala, en cada centro educativo del cual tenga la oportunidad de formar parte. De esta manera, aspiro a constituirme como docente-

innovadora que integre la investigación-acción en el día a día del aula, empujándome a reflexionar, implementar y evaluar las situaciones educativas que vaya experimentando.

Referencias bibliográficas

- Águila, C., y López, J.J. (2019). Cuerpo, corporeidad y educación: una mirada reflexiva desde la Educación Física. *Retos*, 35, 413-421.
- Alsina, P. (2007). Educación musical y competencias: referencias para su desarrollo. *Eufonía*, 41, 17-36.
- Aviñoa, X. (Coord.) (2005). *Libro blanco. Título de Grado de Historia y Ciencias de la Música*. ANECA. http://www.aneca.es/var/media/150284/libroblanco_musica_def.pdf
- Benito, A., y Cruz, A. (2007). *Nuevas claves para la Docencia Universitaria*. Narcea.
- Bloom, B.S., y Krathwohl, D.R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, by a committee of college and university examiners. Handbook I: Cognitive Domain*. Longmans Green.
- Calvache, J. (2014). La Escuela Nueva y los conceptos básicos de la educación en el pensamiento de John Dewey: Una aproximación teórica. *Historia De La Educación Latinoamericana*, 5, 107-126. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/2775
- Carretero, A. (2004). *El Discurso contingente como herramienta pedagógica para favorecer la co-construcción de la docencia en la clase de alemán/LE para adultos en un nivel de principiantes: un estudio en la investigación-acción* [Tesis Doctoral]. Universidad Pompeu Fabra. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=6292>
- Carrillo, C., y Vilar, M. (2014). El perfil profesional del profesorado de música: una propuesta de las competencias deseables en Ed. Primaria y Ed. Secundaria. *Revista Electrónica de Música en la Educación*, 33, 1-26. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9856/9276>
- Carrillo, C. (2015). Competencias profesionales del profesorado de música: de los referentes teóricos a la concreción de una propuesta. *Revista Internacional de Educación Musical*, 3, 11-20. <http://www.revistaeducacionmusical.org/index.php/rem1/article/view/52>
- Coloma, C.R., y Tafur, R. (1999). El constructivismo y sus implicancias en educación. *Educación*, 8(16), 217-244. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5056798>
- Darwin, C. (2009). *El origen de las especies*. Espasa-Calpe.
- De La Cruz, M.A. (2003). *Taller sobre el proceso de aprendizaje-enseñanza de competencia*. Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Zaragoza.

https://ice.unizar.es/sites/ice.unizar.es/files/users/leteo/publicaciones/col_documentos_02.pdf

- Esteban, S. (2016). La renovación pedagógica en España: un movimiento social más allá del didactismo. *Tendencias Pedagógicas*, 27, 259–284. <https://doi.org/10.15366/tp2016.27.012>
- Esteve, J.M. (2003). *La tercera Revolución Educativa. La Educación en la Sociedad del Conocimiento*. Paidós.
- Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 4, 35-56. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/152/135>
- Germán, A., Abrate, L., Juri, M.I., y Sappia, C. (2011). La Escuela Nueva: un debate al interior de la pedagogía. *Diálogos pedagógicos*, 9(18), 12-33. <https://docplayer.es/25612097-La-escuela-nueva-un-debate-al-interior-de-la-pedagogia.html>
- Gonczy, A. (1994). Competency based assessment in the professions in Australia. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 1(1), 27-44. <http://dx.doi.org/10.1080/0969594940010103>
- Haselbach, B. (2004). Integrating the arts through body experience. *The Orff echo*, 36(2), 20-23.
- Hernández, F. (2000). Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad. *Educator*, 26, 39-51.
- Jefatura del Estado (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 238, 28927-28942. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>
- Jefatura del Estado (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, 17158-17207. <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- Jefatura del Estado (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, 97858-97921. <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- Jefatura del Estado (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 30 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, 122868-122953. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- Kellogg, A. M. (1891). *Teacher's manuals, n° 15: Pestalozzi, his educational work and principles*. E. L. Kellogg & Co.

- Linaza, A. (2017). *Danza y pintura: Investigación para diseñar una creación desde la integración de ambas artes* [Trabajo fin de estudios]. Conservatorio Superior de Danza María de Ávila.
- Lluís, J. (2009). *Didáctica de la música en la educación secundaria: Competencias docentes y aprendizaje*. Graó.
- Luelmo, M.J. (2018). Origen y desarrollo de las metodologías activas dentro del sistema educativo español. *Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 27, 4-21. <http://hdl.handle.net/10017/37586>
- Maldonado, A. (coord.) (2004). *Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio* (1). ANECA. http://www.aneca.es/var/media/150404/libroblanco_jun05_magisterio1.pdf
- Martínez-Izaguirre, M., Yániz, C., y Villardón-Gallego, L. (2017). Competencias profesionales del profesorado de educación obligatoria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 74, 171-192.
- Martínez, M. F., y Navarro, S. (2020). La enseñanza de la música a través del Aprendizaje Basado en Proyectos: estudio de caso en el Instituto de Educación Secundaria “Sa Blanca Dona” en Ibiza. *ARTSEDUCA*, 27, 54-71. <https://doi.org/10.6035/Artseduca.2020.27.4>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 3, 169-546. <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>
- Moral, A., Ballesteros, M., Tijero, A., y Torrecilla, J.S. (2015). Estrategias metodológicas para el aprendizaje basado en proyectos de investigación en Ingeniería de Bioprocesos. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 4, 90-100. <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/1461>
- Music Education Network (2009). *meNet Learning Outcomes in Music Teacher Training*. Institut für Musikpädagogik. <http://menet.mdw.ac.at/menetsite/Medien/meNetLearningOutcomes.pdf>
- Narváez, E. (2006). Una mirada a la escuela nueva. *Educere*, 10(35), 629-636. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603508.pdf>
- Navío Gámez, A. (2001). *Las competencias del formador de formación continua. Análisis desde los programas de formación de formadores* [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona.

- Olmos, A. (Coord.) (2020). *El enseñante y su desarrollo profesional según los medios de comunicación en prospectiva 2030*. Universidad Católica de Córdoba.
http://pa.bibdigital.uccor.edu.ar/2827/1/DT_Grupo5.pdf
- Pastor, R. (2011). *Artes plásticas y danza: propuesta para una didáctica interdisciplinar* [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid.
<https://eprints.ucm.es/id/eprint/16759/1/T34010.pdf>
- Pavié (2012). *Las competencias profesionales del profesorado de lengua castellana y comunicaciones en Chile: aportaciones a la formación inicial* [Tesis doctoral]. Universidad de Valladolid, España.
<http://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/2794/TESIS297-130508.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Salé, I., y Coll, C. (1999). Los profesores y la concepción constructivista. En Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., y Zabala, A. (Eds.), *El constructivismo en el aula* (9ª ed., pp. 7-23). Graó.
- Severin, E. (2017). Un nuevo paradigma educativo. *Educación y ciudad*, 32, 75-82.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6213563>
- Toledo, P., y Sánchez, J.M. (2018). Aprendizaje basado en proyectos: Una experiencia universitaria. *Profesorado*, 22(2), 471-491. doi: 10.30827/profesorado.v22i2.7733
- UNESCO (2021). *Proteger el patrimonio y fomentar la creatividad*.
<https://es.unesco.org/themes/proteger-patrimonio-y-fomentar-creatividad>
- Zabala, A., y Arnau, L. (2007): *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Graó.

Anexos



Universidad
Zaragoza



Facultad de Educación
Universidad Zaragoza

Historia de la Danza

Unidad Didáctica para Historia de la Música y de la Danza
en 2º Bachillerato

Profesor

Luis del Barrio

Alumna

Tamara Hurtado Leza

Asignatura

63272 – Diseño de actividades de aprendizaje de música

Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato,
Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas

2020/2021

ÍNDICE

1. Introducción

Esta Unidad Didáctica se enmarca en la programación de Historia de la Música y de la Danza, asignatura impartida en 2º de Bachillerato. Como su título indica, en ella se incluyen los contenidos relacionados con la Historia de la Danza de forma que el alumnado adquiera una visión global y generalizada del lugar de la Danza y sus características en cada una de las épocas históricas establecidas por la Historia del Arte. Así, esta Unidad Didáctica expone la Historia de la Danza culta en Europa, desde la Prehistoria hasta el siglo XX.

Esta Unidad Didáctica tiene como valor fundamental la transmisión de la Historia de la Danza de forma aplicada. Esto quiere decir que, en cada período, se proponen actividades que impliquen la aplicación de los conocimientos adquiridos a través de la práctica de Danzas Históricas, el aprendizaje de elementos de una técnica dancística concreta o la realización de evaluaciones formativas lúdicas.

2. Justificación

En el marco de la programación de Historia de la Música y de la Danza, la Historia de la Danza en particular debería abarcar una temporalización equivalente a la Historia de la Música. Sin embargo, la realidad generalizada dista de ese equilibrio ya que la docente a cargo de esta asignatura suele tener formación exclusivamente musical, lo que produce la reducción de los contenidos de Historia de la Danza por falta de formación e experiencia.

Su carácter compacto pretende servir de ayuda para su implantación por profesorado no especialista en Historia de la Danza, pero que desee ofrecer a su alumnado un breve recorrido por la Historia de la Danza. Este es el motivo por el cual la metodología combina la clase expositiva con la realización de actividades dinámicas que permitan vivenciar la evolución de este lenguaje artístico en el propio cuerpo. De esta manera, la docente que decida alcanzar el equilibrio equitativo en la temporalización podrá comenzar con la introducción de la Historia de la Danza de esta forma más reducida, para poco a poco ir ampliando su contenido hasta otorgarle un lugar equivalente al de la Historia de la Música.

3. Contribución a las competencias clave

Esta UD favorece la adquisición de las competencias clave ya que, por ejemplo:

- El alumnado adquirirá un nuevo lenguaje, el de la danza, a través del cual poder comunicarse además de favorecer la expresividad para que el mensaje se reciba de forma clara y contundente
- La danza refuerza la comprensión de elementos matemáticos, como las proporciones, y físicos, como la acústica, a través de elementos musicales, que acompañan la danza, tales como el ritmo o la métrica
- En el plano de la investigación para la elaboración del mapa conceptual sobre un período de la Historia de la Danza, la competencia digital se propicia con el uso correcto de fuentes digitales

- La competencia en aprender a aprender se alimenta mediante el fomento de la autonomía a través de la adquisición de valores como el esfuerzo y la perseverancia, a través de del trabajo cooperativo y al adquirir recursos para discernir la información para poder utilizar la deseada según el objetivo establecido
- La adquisición de la competencia social y cívica se facilita a través del fomento del respeto y exaltación de la diversidad cultural dentro y fuera del aula, reconociendo el valor cultural del grupo y el enriquecimiento que esto supone
- Se reflexionará sobre el valor de la iniciativa en la Historia de la Danza, gracias al cual las/los artistas de cada época tomaron decisiones que determinaron los diferentes estilos de danza que hoy conocemos
- A través de las sesiones de Danzas del Mundo, esta Unidad Didáctica trata de ampliar la visión eurocentrista de la Historia, abriendo al alumnado nuevos caminos por explorar. En este camino, se buscará la exaltación del patrimonio cultural en el que se desenvuelve el grupo-clase, con el objetivo de que el alumnado desarrolle y tome conciencia de su identidad cultural personal y la comparta con el resto del alumnado. enriquecimiento que esto supone

4. Contexto de aplicación

La Unidad Didáctica *Historia de la Danza* va dirigida a 2º de Bachillerato. El perfil al que responde el alumnado de este curso se define como adolescencia tardía.

5. Objetivos

El objetivo general de esta Unidad Didáctica es el de comprender, aplicar, analizar y evaluar el desarrollo de la Danza como lenguaje artístico a lo largo de los períodos históricos.

Debido a que la Orden ECD/494/2016 no establece objetivos relativos a la Historia de la Danza, se plantea la adaptación de los objetivos definidos por la legislación, a modo de objetivos específicos, y su clasificación por orden de relevancia en esta Unidad Didáctica.

6. Metodología

La metodología a través de la cual se implementa esta Unidad Didáctica de Historia de la Danza, tal y como se ha expuesto en la introducción, combina la metodología expositiva con la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos.

7. Atención a la diversidad

Se valora al alumnado de forma individualizada, adecuando el proceso de enseñanza-aprendizaje a las necesidades de cada discente, pero siempre con el objetivo de generar dinámicas de inclusión que hagan sentir a cada alumna como parte del grupo, potenciando el apoyo entre iguales.

8. Sesiones

9. Evaluación

La evaluación en la Unidad Didáctica Historia de la Danza contempla tres fases: evaluación inicial, evaluación formativa y evaluación sumativa.

ANEXO I

ANEXO II



Universidad
Zaragoza



Facultad de Educación
Universidad Zaragoza

The Greatest
Proyecto escénico interdisciplinar en Educación
Secundaria

Profesora

Rosa Serrano Pastor

Alumna

Tamara Hurtado Leza

Asignatura

63273 - Innovación e Investigación educativa en Música y Danza

Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato,
Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas

2020/2021

ÍNDICE

1.Introducción y justificación

Tal y como afirmaba Darwin (2009) en su teoría sobre la selección natural, no es la especie más fuerte la que sobrevive, ni la más inteligente, sino la que responde mejor al cambio. Dos siglos más tarde, esta frase sigue manteniendo todo su significado ya que, más que nunca, lo único constante en este mundo es el cambio. Por ello, la educación debería ofrecer las herramientas que permitan a toda persona adaptarse a los cambios que aún están por venir y que, sin duda, cada vez se generan antes.

La herramienta fundamental con la que adquirir esa flexibilidad y resolución ante el cambio es la creatividad. El mejor medio para el desarrollo de la creatividad en el alumnado es el uso de metodologías activas que propicien un aprendizaje autónomo, colaborativo y a través de la práctica y presentado de forma multidimensional. Además, las asignaturas artísticas son las que tienen mayor oportunidad de desarrollar esta creatividad a través de la exploración de lenguajes artísticos y la composición de obras. Este tipo de educación está muy extendida en los niveles inferiores como Educación Infantil y cada vez más en Educación Primaria, sin embargo, conforme subimos de nivel educativo, los centros que trabajan con metodologías activas disminuyen. Es por ello por lo que, en el presente trabajo, se desarrolla un proyecto de innovación titulado *The Greatest*, para desarrollarse de manera interdisciplinar en las asignaturas de Música y Educación Física de 3º de la E.S.O.

2. Marco teórico

La educación debe atender al contexto educativo para favorecer el desarrollo de la creatividad en los discentes y no limitar su acceso según las características individuales. Además, tal y como se ha expuesto, los contextos creativos deben permitir al discente fomentar su creatividad desde diversos enfoques, lo idóneo en este sentido sería generar espacios de enseñanza-aprendizaje interdisciplinares.

Está claro que la educación interdisciplinar supone un gran beneficio para el desarrollo de individuos capaces de interpretar la realidad desde una visión integradora y conectada. Pero la realidad educativa, tal y como expone Espinoza (2019), genera numerosos obstáculos para su desempeño, siendo los más significativos la división de la enseñanza en asignaturas compartimentadas del sistema educativo tradicional y la falta de formación inicial docente en

este ámbito que posibilite la interdisciplinariedad como principio pedagógico de diseño. A pesar de esta realidad, este proyecto de innovación se enmarca en la línea de pensamiento ofrecida por autores como Ortega (2015) afirmadores de la posibilidad de generar interdisciplinariedad manteniendo la disposición del currículo actual, dividido en asignaturas.

El presente proyecto de innovación plantea el desarrollo de un proyecto, a través de la metodología ABP, a lo largo del curso, estableciendo en cada trimestre una fase del proceso: investigación, proceso creativo y puesta en escena. El ABP se desarrolla de forma cooperativa, entre el grupo-clase en conjunto y en pequeños grupos, y de manera interdisciplinar, a través de la relación de la música con otros lenguajes artísticos como la danza, la plástica y la literatura.

Como resultado se obtendrá una obra escénica de arte total. Esto quiere decir que, en ella, todos los lenguajes artísticos utilizados se valoran por igual, teniendo cada uno el mismo protagonismo en el proceso de investigación y creación.

3. Planteamiento del problema

El nuevo paradigma educativo en el que nos encontramos solicita un cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Un nuevo modelo educativo basado en metodologías activas que posicionen al discente como protagonista y hacedor de su propio aprendizaje. En esta nueva forma de educar, las Artes obtienen un lugar privilegiado al semejarse su proceso creativo al proceso de aprendizaje del ABP, ya que este puede ser flexible, interdisciplinar, contempla el error como aprendizaje y busca la creación de una obra final. Sin embargo, el ámbito artístico en la Educación Secundaria no explota generalmente esta gran oportunidad y continúa con clases expositivas guiadas por un libro de texto.

Por ello, este estudio plantea el desarrollo de un proyecto interdisciplinar entre las áreas con contenidos de índole artística como son Música y Educación Física de Educación Secundaria.

4. Objetivo

- Aumentar la motivación, el interés y la implicación en la asignatura de Música de 3º de E.S.O.
- Fomentar la adquisición de las competencias clave y el desarrollo de la creatividad a través de la metodología ABP, de tipo estético e interdisciplinar, en el alumnado de 3º de E.S.O.

5. Diseño metodológico

El presente proyecto tiene como marco de desarrollo un enfoque metodológico mixto, lo que se traduce en un proceso que recoge, analiza y conecta datos cuantitativos y cualitativos.

5.1. Contexto

El proyecto de innovación *The Greatest* está diseñado para intervenir en la etapa de educación secundaria de forma interdisciplinar, mediante el trabajo conjunto de las asignaturas de Música y Educación Física (EF).

5.1.1. Contexto de aula

Este proyecto de innovación está diseñado para impartirse en 3º curso de ESO. Por tanto, el rango de edad de los estudiantes se establece entre los 13 y los 16

años, pudiendo haber estudiantes que hayan repetido curso o, por el contrario, estudiantes con altas capacidades que hayan sido promocionados. Por esto nos encontramos con diferentes fases evolutivas a nivel físico, emocional y social de los estudiantes, al poder convivir en este grupo-clase individuos experimentando la adolescencia temprana (hasta los 14 años) e individuos en adolescencia tardía (hasta los 19 años).

5.2. Diseño de la propuesta educativa

Este proyecto de innovación está diseñado para impartirse en 3º curso de ESO. Por tanto, el rango de edad de los estudiantes se establece entre los 13 y los 16 años, pudiendo haber estudiantes que hayan repetido curso o, por el contrario, estudiantes con altas capacidades que hayan sido promocionados. Por esto nos encontramos con diferentes fases evolutivas a nivel físico, emocional y social de los estudiantes, al poder convivir en este grupo-clase individuos experimentando la adolescencia temprana (hasta los 14 años) e individuos en adolescencia tardía (hasta los 19 años).

5.2.1. Metodología y técnicas de enseñanza

La metodología utilizada es Aprendizaje Basado en Proyectos, en la cual desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de grupos colaborativos. También se utilizan las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs) como recurso didáctico para la creación de elementos musicales y audiovisuales que se incluyen en la obra escénica. Como ejes transversales al proyecto de innovación *The Greatest*, se contempla la diversidad y el uso de un contenido transversal del currículo, pudiendo constituir este último la línea temática del proyecto escénico.

5.2.2. Temporalización

El desarrollo de este proyecto de innovación se divide en tres fases, correspondientes a los tres trimestres en los que se divide el curso escolar, a partir de los cuales se estructura el proceso de enseñanza-aprendizaje: (1) Investigación y exploración en el primer trimestre, (2) proceso creativo en el segundo trimestre y (3) puesta en escena en el tercer trimestre.

Además de las sesiones de Música, se contará con un tercio de las sesiones de Educación Física. Por lo tanto, EF dedicará 24 sesiones de cincuenta minutos al desarrollo del proyecto *The Greatest*.

5.3. Propuesta educativa

Las sesiones del proyecto *The Greatest* en el aula de Música se agrupan en Unidades Didácticas: cinco en el primer trimestre, cuatro en el segundo y cinco en el tercer trimestre. Tal y como se ha apuntado anteriormente, las tres fases del proyecto se corresponden con cada uno de los tres trimestres del curso escolar.

5.4. Instrumentos de recogida de datos

Al inicio del proyecto se realizarán una encuesta diagnóstica, a modo de evaluación inicial del alumnado, así como un test de creatividad para conocer el punto de partida de la capacidad creativa del alumnado y valorar, *a posteriori*, si esta ha sufrido alguna modificación. El único instrumento de evaluación utilizado durante todo el proceso de manera continua será el diario docente, donde se volcarán reflexiones sobre cada una de las sesiones con la intención de adaptar el proyecto a cada momento y grupo. Durante el proyecto se realizará una evaluación formativa a través de plataformas digitales que permiten una autoevaluación y heteroevaluación desde el juego, como por ejemplo *Kahoot!*. Se propone realizar al menos un test en cada una de las fases. Antes de finalizar la tercera fase, se realizarán nuevamente un test de creatividad con el objetivo de compararlo con el inicial y una encuesta final a modo de heteroevaluación.

Finalmente, tras la puesta en escena de la obra escénica, resultado del trabajo mediante ABP y producto final del proyecto de innovación, se alumnado y docentes rellenarán una escala de observación. Para ambos colectivos será la misma, la única diferencia será que el alumnado lo rellenará desde el punto de vista de participante y los docentes desde observadores externos. Además, con el objetivo de evaluar la acción docente y el proyecto *The Greatest* en sí mismo, el alumnado rellenará un *One minute paper* donde contestarán las siguientes preguntas: qué es lo que más te ha gustado del proyecto, qué es lo que menos te ha gustado del proyecto y qué añadirías al proyecto.

6. Análisis de datos y resultados

En el presente apartado se analizan los datos y resultados obtenidos tras la implantación adaptada del proyecto de innovación *The Greatest* en IES Andalán. Esta información fue recogida a través de los cuatro instrumentos de recogida de datos descritos en el apartado anterior: encuesta diagnóstica, encuesta final, escala de observación de alumnado y escala de observación docente.

En primer lugar, se analiza los resultados obtenidos de la escala de observación cumplimentada tras la representación de la obra escénica ante la comunidad educativa. En segundo lugar, se realiza una comparativa entre los datos obtenidos de la encuesta diagnóstica y la encuesta final (Likert 1-5).

7. Conclusiones

Se concluye principalmente que el trabajo a través de metodologías activas como el ABP y el aprender haciendo suscita un alto grado de motivación, interés e implicación en el alumnado, al generar un aprendizaje significativo, basado en las inquietudes de los discentes, además de otorgarles autonomía y responsabilidad en su proceso educativo. De esta manera, se puede afirmar la consecución del primero de los objetivos propuestos. En definitiva, es hora de implantar las metodologías activas en la Educación Secundaria que lleven el aprendizaje más allá del aula. En este camino, las asignaturas artísticas como la Música tienen la posibilidad de capitanear el cambio sirviéndose del Arte como medio para el cambio educativo.

8. Referencias bibliográficas

ANEXO I. Ejemplo de Fase I.

ANEXO II. Instrumentos de evaluación.

ANEXO III. Resultado encuestas.