

Artículo de Investigación

# Competencias clave en una escuela unitaria a través de la educación musical: Estudio de caso

## Key competences in a unitary school through music education: A case study

**Inés María Monreal-Guerrero**<sup>1</sup>: Universidad de Valladolid, España.

[inesmaria.monreal@uva.es](mailto:inesmaria.monreal@uva.es)

**Francisco José Álvarez García**: Universidad Pontificia de Salamanca, España.

[fjalvarezga@upsa.es](mailto:fjalvarezga@upsa.es)

**Elena Berrón Ruiz**: Universidad de Salamanca, España.

[eberron@usal.es](mailto:eberron@usal.es)

**Sara Herrero Gozalo**: Universidad de Valladolid, España.

[sara.herrero@uva.es](mailto:sara.herrero@uva.es)

**Fecha de Recepción:** 06/05/2024

**Fecha de Aceptación:** 05/08/2024

**Fecha de Publicación:** 24/09/2024

### Cómo citar el artículo

Monreal-Guerrero, I. M., Álvarez García, F. J., Berrón Ruiz, E. y Herrero Gozalo, S. (2024). Competencias clave en una escuela unitaria a través de la educación musical: Un estudio de caso. [Key competences in a unitary school through music education: A case study]. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 01.-19. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-834>

### Resumen

**Introducción:** El presente artículo analiza de qué manera la educación musical favorece el desarrollo de las competencias clave en el alumnado de Educación Primaria de un aula internivelar. **Metodología:** Para ello se lleva a cabo un proyecto de investigación desarrollado en una escuela unitaria perteneciente a un Colegio Rural Agrupado de la provincia de León durante el curso 2020-2021. El tipo de diseño metodológico utilizado se apoya en un estudio de caso enmarcado en el enfoque cualitativo y dentro del paradigma interpretativo. **Resultados y discusión:** Las principales conclusiones extraídas subrayan la versatilidad que ofrece la educación musical en el desarrollo de la labor docente desde un enfoque

<sup>1</sup> **Autor Correspondiente:** Inés María Monreal-Guerrero. Universidad de Valladolid (España).

competencial, así como los beneficios que esta brinda en el trabajo por competencias en los grupos de estudiantes con diferentes niveles educativos.

**Palabras clave:** competencias clave; educación musical; educación primaria; escuela unitaria; educación rural; aula internivelar; estudio de caso; investigación cualitativa.

**Abstract: Introduction:** This article analyzes, based on a research project developed in a unitary school belonging to a Rural Grouped School in the province of León, how Music Education favors the development of key skills in Primary Education students in an interlevel classroom. **Methodology:** The methodological design used is based on a case study framed in the qualitative approach and the interpretive paradigm. **Results and discussions:** The main conclusions underline the versatility that Music Education offers for developing teaching work from a competency-based approach, as well as the benefits that it provides for competency-based work in groups of students with different developmental levels.

**Keywords:** key competences; Music Education; Primary Education; Unitary School; Rural Education; interlevel classroom; case study; qualitative research.

## 1. Introducción

La música ha sido considerada desde sus orígenes como un componente esencial dentro del desarrollo competencial de la persona, variando su importancia durante los diferentes períodos histórico-artísticos, pero siempre manteniéndose como una de las disciplinas artísticas más valoradas para el ser humano (Santos, 2020). Es por lo tanto vía y medio de expresión fundamental en la comunicación, diferenciándose del lenguaje verbal, pero con objetivos comunes. Como disciplina, y dentro de nuestro estudio, nos centramos en la educación musical en la escuela rural en donde se consigue que los diferentes procesos de enseñanza-aprendizaje se adapten a las circunstancias de su propio contexto. Es en este punto donde la educación, dentro de un marco competencial, juega un papel relevante.

El objetivo general del trabajo presentado en este artículo consiste en analizar de qué manera la educación musical favorece el desarrollo de las competencias clave en el alumnado de Educación Primaria de un aula internivelar de una escuela unitaria del ámbito rural. Este objetivo general se concreta en dos objetivos específicos:

- Profundizar en la práctica educativa por competencias en una escuela unitaria.
- Aplicar una propuesta de educación musical con un enfoque competencial en una escuela unitaria de un entorno rural.

### 1.1. Educación rural

Denominamos Educación Rural a la escuela enmarcada en el ámbito rural. En España, a partir de las diferentes realidades autónomas existentes, contamos con distintas fórmulas de agrupación de centros rurales que responden a necesidades comunes: CRIE (Centros rurales de Innovación Educativa) del MEC; ZER (Zonas Escolares rurales) en Cataluña; CRA (Colegio Rurales Agrupados) en Castilla-La Mancha, Castilla y León, Madrid, Aragón, Asturias y Galicia; CER (Centros Educativos rurales) en País Valenciano; CER (Colectivos de escuelas rurales) en Canarias; CPRA (Centros Públicos rurales Agrupados) en Andalucía, etc. (Vázquez, 2008). Concretamente en Castilla y León los CRA funcionan desde 1986, que es cuando se constituyeron a través del Real Decreto 2731/1986, de 24 de diciembre, sobre constitución de Colegios Rurales Agrupados de Educación General Básica. Una de sus finalidades era proporcionar una ayuda a las escuelas localizadas en el ámbito rural, en las que se evidenciaban diferencias en cuanto a la dotación de recursos y métodos de aprendizaje innovadores respecto a las escuelas urbanas y en respuesta a la generalización y extensión de los modelos del entorno rural (Jiménez, 2020).

Por otra parte, en algunas comunidades autónomas, la escuela rural ha quedado un tanto obsoleta o, en algunos casos, está en vía de extinción, y no solo por la falta de población, sino también por opciones políticas que consideran que la escuela urbana es la institución escolar que ofrece una mejor calidad educativa en detrimento del contexto rural, algo cuestionable (Guerrero, 2009, p. 17). Coincidimos con Recio (2018) en que la escuela rural “es una realidad educativa que en los últimos años ha recibido una especial atención debido a sus especificidades socioeducativas y a la realidad del despoblamiento” (p. 10).

Las escuelas unitarias se conforman porque el número de estudiantes en el centro educativo de un núcleo de población rural concreto es tan reducido que se agrupan en una misma clase, independientemente de las edades o niveles educativos que presenten. Como apunta Boix (2004) y López *et al.* (2022), la estructura pedagógico-didáctica de este tipo de escuelas tiene muy en cuenta tanto la heterogeneidad como la internivelaridad. La heterogeneidad de grupos se muestra como una ventaja respecto a las escuelas normalizadas el hecho de tener un número reducido de estudiantes y así poder ejercer una educación más personalizada, ayudando de una manera más directa a cada uno de ellos en cada una de sus posibles dificultades para la adquisición de las competencias clave de manera transversal. Del mismo modo, consideramos que la internivelaridad genera una situación atípica que favorece las condiciones del alumnado para desarrollar sus capacidades, sea cual sea su nivel madurativo, ya que, como señala Navarro (2018), “este modelo ofrece interesantes posibilidades de desarrollo, favoreciendo el trabajo autónomo o rompiendo barreras generacionales” (p. 225). Dos de las competencias clave implicadas al respecto, son la de “Aprender a aprender” y “Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor”.

El número reducido de estudiantes posibilita, con garantías, una ayuda personalizada o individualizada por parte de los docentes. Esto puede considerarse como un factor positivo, ya que en las clases normalizadas con un alto número de estudiantes (20 o 25 niños), resulta más complejo llevar a cabo una enseñanza tan individualizada con cada educando. Así, el método elegido para trabajar con el alumnado propiciará o no dicha dependencia a partir de las actividades competenciales que diseñe.

## ***1.2. Educación musical, Escuela Rural y Escuelas Unitarias***

Con la aprobación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), se priorizó la carga lectiva en las áreas troncales, pasando la consideración de las asignaturas específicas a un segundo plano. La educación musical quedó así desmarcada como área única de conocimiento, integrándose, dentro del área de Educación Artística, junto con la Educación Plástica y Visual. Esta ley supuso un retroceso con respecto a la anterior, la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), con la que se habían logrado importantes avances en la materia (Santos, 2017).

La actual Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, únicamente modifica algunos aspectos de la LOE mediante un artículo único, no suponiendo ningún cambio en lo que se refiere a la consideración de la educación musical, que no pretende formar a músicos dentro de las aulas, sino que su función recae en el desarrollo competencial e integral del alumnado desde las tres dimensiones competenciales: saber, saber hacer y saber ser. Como apunta Fernández (2009), “la educación completa, rítmica, melódica y armónica, con una práctica globalizada, puede armonizar los tres planos del ser humano: el físico, el afectivo y el mental” (p. 2). La creatividad, el trabajo colaborativo y la interdisciplinariedad facilitan también la manera de abordar el currículo de educación musical (Murillo y Tejada, 2022). Todo ello ayuda a potenciar y desarrollar competencias específicas vinculadas con el desarrollo de las

capacidades de percepción y expresión del alumnado (ejes principales de la disciplina), convirtiéndose en un lenguaje que se puede percibir y con el que se pueden expresar ideas en el desarrollo de la comunicación (Denac, *et al.*, 2011). Es así como la educación musical se divide en tres bloques: el primero más centrado en la percepción (pero transversal a los otros dos), el segundo apoyado en la interpretación musical y el tercero relacionado con la expresión musical, tal y como se establece en el Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León. Entre otras competencias específicas destacan el desarrollo de capacidades de discriminación auditiva y de audición comprensiva, cuya función esencial es desarrollar el oído y formar oyentes activos (Willems, 1981). En el ámbito de la expresión, están involucradas dos capacidades básicas: la de la interpretación y la de creación (improvisación y composición). Es así como en la expresión, producción o elaboración musical, la enseñanza y aprendizaje se realiza a través de tres medios diferentes: la voz, la práctica instrumental y el movimiento o la danza. Llegados a este punto nos preguntamos ¿Por qué procede estudiar la música y la educación musical en el contexto de las escuelas unitarias de ámbito rural? Existen diversos factores para tener en cuenta.

El reducido número de alumnado en las escuelas unitarias hace evidente la posibilidad de que el maestro especialista de música pueda desarrollar métodos innovadores y globalizadores de una manera natural. Además, se aprovecha la heterogeneidad y diversidad del aula para desarrollar diferentes experiencias musicales creativas y enriquecedoras (Monreal, 2011). Los CRA, por otro lado, se caracterizan por la unión de varios centros en torno a un mismo núcleo educativo, lo que hace que exista una interrelación entre ellos y el alumnado de diferentes localidades. Esta circunstancia favorece, de alguna manera, a los maestros que imparten asignaturas específicas (entre los que se encuentran los especialistas del área) y que en la escuela unitaria el tutor se mantenga en el centro, pero los maestros especialistas son itinerantes y van rotando a partir de su pertenencia al CRA. De esta manera, el profesor que imparte educación musical puede realizar actividades conjuntas entre todas las localidades de su zona, que pueden resultar muy beneficiosas para el alumnado, presentándose la oportunidad para desarrollar habilidades motrices, cognitivas y expresivas (Andaur, 2020).

Del mismo modo, en el contexto rural, la música adquiere una dimensión relevante al no disociarse del ámbito social, religioso o político del lugar en el que se produce (Miñana, 2000). Es así como los integrantes de este contexto se preocupan por preservar su identidad colectiva y todo aquello que, mediante la tradición, ha llegado hasta él. Un ejemplo se encuentra en el folklore que, en el ámbito rural, cobra especial relevancia ya que “su recuperación depende de todos y cada uno de los miembros de una comunidad, apostando por la medida de la actualización de estas piezas a los cambios sociales del momento y a su posible difusión a través de los medios de comunicación” (Arévalo, 2009, p. 1). Así, la incorporación de contenidos relacionados con el folklore musical en las Escuelas Rurales adquiere una especial importancia, ayudando a los niños a conocer sus raíces, tradiciones, costumbres y su historia (Díaz, 2001).

Pero no todo son realidades positivas. El hecho de que el maestro de música sea itinerante en estos centros, puede ser una desventaja en su intervención docente al condicionar en cierta manera su metodología de trabajo (Velarde, 2021). “En ocasiones incluso la presencia del propio especialista brilla por su ausencia y cuando existe en su plantilla, comparte sus funciones docentes musicales con otras que muchas veces limitan su trabajo” (Arévalo, 2009, p. 2). Evidenciamos que en algunas escuelas rurales los recursos espaciales suelen ser limitados, y como consecuencia, “estos centros carecen de aula de música específica” (Arévalo, 2009, p. 10). Por ello, es imprescindible la capacidad de adaptabilidad, creatividad e

imaginación del docente para desarrollar las clases de música, a pesar de las limitaciones que puedan presentarse.

### **1.3. El desarrollo de competencias clave a través de la educación musical**

Antes de entrar en el caso específico de estudio para el presente artículo, abordaremos las relaciones existentes entre el ámbito de las competencias clave y la educación musical, partiendo de la necesidad de utilizar una metodología innovadora e interdisciplinar. De esta manera, los contenidos conducentes a la adquisición de las competencias no estarán aislados, sino que los conocimientos se relacionarán unos con otros, como expone Bartolomé (2017): “Los nuevos modelos proponen una enseñanza más práctica, flexible, personalizada y multidisciplinar, basada en la adquisición de una serie de competencias clave, más que en la aprehensión de unos contenidos para su posterior volcado en una hoja de examen” (p. 9).

A través de las competencias clave, se potencia una forma de enseñar centrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que se trabaja de manera globalizada e integrada. Es así como la nueva concepción del aprendizaje por competencias abre la posibilidad de una educación interdisciplinar y transversal, donde la educación musical puede ser una herramienta muy reveladora (Pérez, 2013). Desde el currículo, se fomenta este enfoque competencial a partir de la división en los tres bloques de contenido que mencionamos anteriormente. Según el Decreto 26/2016 (2016) “esta distribución facilitará al alumnado ir creciendo en su desarrollo, acompañando e interrelacionando conocimientos de otras áreas y fortaleciendo su desarrollo competencial, conformándose un aprendizaje globalizado” (p. 34538).

La educación musical no trata únicamente contenidos específicamente musicales, sino que aborda contenidos interdisciplinarios y transversales a otras asignaturas que buscan el desarrollo integral del alumnado. “La educación musical puede ser un aliado fundamental para adquirir no sólo los objetivos propios de la materia sino también los relacionados con la educación en valores, logrando así una verdadera educación transversal, plural y global” (Azorín, 2012, p. 49).

De las siete competencias clave en las que se apoya la disciplina desde la aprobación de la LOMCE en el año 2013, podemos atribuir la educación musical principalmente a la última, la denominada “Conciencia y expresiones culturales”. Contribuye especialmente a la adquisición de conocimientos por parte del alumnado sobre su patrimonio cultural y musical (Martínez-Rodríguez, 2021), con los que poder disfrutar como oyente y realizar una práctica musical activa dentro de su entorno, pero la educación musical interviene en una gran cantidad de elementos intrapersonales e interpersonales del niño, por lo que cobran gran importancia también las competencias sociales y cívicas, ya que las propias actividades musicales involucran al alumnado en torno a la cooperación y el conocimiento intrapersonal. Coincidimos con Oriol (2014) en que “el alumno puede aprender a utilizar la música como recurso para mejorar sus estados emocionales, su sensibilidad, las relaciones interpersonales o la empatía, con lo que aumentará su bienestar individual y social” (p. 2). Así, debe hacer un uso de la música que le facilite su propia autorregulación. De este modo y dada la interdisciplinariedad de la música, podemos hablar de su contribución natural a todas las competencias clave. Por ejemplo, en cuanto a la competencia digital, se reconoce que las Tecnologías de la Información y la Comunicación se integran en la educación musical favoreciendo el desarrollo de competencias instrumentales, vocales, del lenguaje musical, la audición y la expresión corporal (Calderón *et al.*, 2019), y no solo eso, adquiriendo habilidades para ser alfabeto informacional musical. Además, en cuanto a la competencia de aprender a aprender y la de sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor, se establece que la educación musical impulsa la imaginación y curiosidad del alumnado, coincidiendo con Cabedo-Mas y

Arriaga (2016) en que “los fines de la educación musical pretenden el despertar a la experiencia artística y a la práctica musical para el desarrollo estético y el fomento de la creatividad” (p. 149).

## 2. Metodología

### 2.1. Paradigma, enfoque de estudio y marcos de racionalidad

El paradigma de cualquier estudio, según Khun (1986), es la “realización científica universalmente reconocida que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica” (p. 5). El presente estudio se apoya principalmente en el enfoque del paradigma interpretativo (Latorre *et al.*, 1996), ya que el modelo “estudio de caso” busca conocer la eficiencia de actividades musicales para integrar las competencias clave en estudiantes de un aula unitaria, pero no pretende transformar la realidad de sus vidas particulares ni que el centro cambie la metodología de las asignaturas que se imparten para incluir el trabajo competencial en sus programaciones de aula. Se puede establecer además una relación entre el paradigma sociocrítico con la racionalidad crítica, ya que la teoría crítica se plantea una reconstrucción crítica de la educación, el currículum como una crítica ideológica y defiende la necesidad de desarrollar comunidades críticas (Kemmis, 1988, citado en López-Pastor, 1999). A pesar de esto, es necesario señalar que hay autores que no diferencian la racionalidad práctica de la crítica, y es que una comprensión interpretativa del contexto en la racionalidad práctica incluye a su vez una perspectiva crítica (Habermas, 1972, citado en López-Pastor, 1999).

### 2.2. Diseño

Con respecto al diseño, el presente estudio de caso se apoya en el método cualitativo, ya que “no es una investigación de muestras” (Stake, 1998, p. 17), con el que se pretende analizar detalladamente una realidad concreta. Además de analizar el contexto o realidad, se indaga en las relaciones humanas que se producen participando en ellas y produciéndose una interacción entre los factores y él mismo (Nisbet y Watt, 1984, citado en Stake, 1988). Es así como este método se adapta perfectamente a la investigación presentada, queriendo indagar en la realidad concreta de nuestro contexto educativo a la vez que se participa en la misma, siendo uno de los investigadores maestro tutor de los estudiantes que conforman el caso.

Dentro del ámbito educativo, los estudios de caso han sido utilizados para que los profesores puedan analizar cómo evolucionan sus estudiantes cuando se utiliza un sistema o una técnica específica (Walker, 2002), que, en este caso, ha puesto el foco en el aprendizaje competencial. Es decir, observar un contexto específico y analizar cómo se desarrolla el trabajo por competencias en él, utilizando las actividades musicales como vehículo conductor.

Para la consecución del estudio se ha utilizado un enfoque de tipo instrumental utilizando el propio caso para analizar y comprender cómo pueden trabajarse las competencias clave en un aula unitaria a través de actividades musicales. Además, se han utilizado varias técnicas enfocadas en el estudio de caso, como la observación participante, pero en el que no participa solamente el grupo de estudiantes que desarrolla la propuesta, sino que también otros agentes como las familias y otros profesores del centro. Por otra parte, se han seguido las tres fases principales del procedimiento atendiendo a la clasificación de Pérez (1994) y Martínez (1988): Fase preactiva, Fase interactiva y Fase postactiva. Se presentan en la Tabla 1:

#### Tabla 1.

### Fases del estudio de casos

1. Fase preactiva	Elección del caso - Diseño y planificación de la intervención educativa y del trabajo de campo
2. Fase interactiva	Puesta en práctica de la intervención educativa - Trabajo de campo
3. Fase postactiva	Análisis del trabajo de campo - Conclusiones - Líneas futuras

**Fuente:** Elaboración propia a partir de Pérez (1994) y Martínez (1990).

### 2.3. Técnicas e instrumentos de obtención de datos

Con respecto a las técnicas e instrumentos de obtención de datos, se han seleccionado para el presente estudio la técnica de la observación participante e instrumentos de corte cualitativo, que comprenden un diario del investigador, un diario de campo (donde se recogen los datos que emanan de las evidencias de la observación), varios cuestionarios, entrevistas a los profesores y recursos audiovisuales (fotografías y vídeos).

A partir de un análisis de corte cualitativo y siguiendo a Spradley (1980), se pretende organizar la información, interrelacionando todos los elementos en función de los objetivos, para poder extraer conclusiones fundamentadas y líneas futuras de investigación que puedan servir de ayuda a otros docentes e investigadores. El proceso realizado ha sido circular, ya que fue posible acceder al campo para revisar, recoger nuevos datos o mejorar alguno de ellos (Rodríguez *et al.*, 2005). Aun así y durante el proceso, fueron tenidas en cuenta las principales dificultades con las que el investigador puede encontrarse a la hora de analizar datos cualitativos (Rodríguez *et al.*, 1996): el carácter polisémico de los datos, su naturaleza predominantemente verbal, su abultado volumen y el carácter artístico-expresivo del análisis. Precisamente sobre el análisis de los datos, se han seguido las cuatro fases principales de Woods (1998) y Hammersley y Atkinson (2005), ambos trabajos citados en Álvarez (2008): Reflexión analítica, selección, reducción y organización de los datos, categorización y codificación y modelos y tipologías.

### 2.4. Descripción del caso

Se trata de una escuela unitaria de la localidad de "La Granja de San Vicente" (provincia de León, España), que junto a la localidad de Brañuelas y Torre del Bierzo conforman el CRA Santa Bárbara, teniendo la sede en este último. En la misma, existe una clase para cada etapa (segundo ciclo de Educación Infantil y Educación Primaria). Se trata por lo tanto de un pequeño CRA, formado por cinco aulas y un total de treinta y seis estudiantes. La escuela unitaria cuenta con dos aulas. Actualmente únicamente es utilizada el aula de primaria al no existir estudiantes de Educación Infantil. El grupo de estudiantes lo forman: una niña en 4º, dos niños en 5º y otro en 6º, el cual tiene diagnosticado TDAH. Este estudiante cumple las características comunes de este trastorno, que según Sibón (2010) "además de su excesiva inquietud, tienen dificultades para concentrarse y, por lo tanto, problemas en el aprendizaje, que no pueden evitar comportarse de una manera poco adecuada y que se muestran inmaduros para su edad" (p. 1). El resto de los estudiantes no presenta necesidades educativas especiales y la cohesión del grupo es buena, al conocerse desde muy temprana edad y contar con dos hermanos en el grupo.

Para el desarrollo de la propuesta, llevada a cabo en 2020, fueron planteados los siguientes objetivos didácticos:

- Conocer y asimilar los elementos básicos del lenguaje musical.
- Crear e interpretar canciones que contienen los elementos básicos del lenguaje musical.
- Asimilar a través del cálculo mental las equivalencias entre figuras musicales y silencios.
- Interpretar pasajes rítmicos con el propio cuerpo y con instrumentos de pequeña percusión.
- Mantener una escucha activa de la canción “Rap contra el racismo” para sacar conclusiones con el grupo.
- Generar una conciencia crítica hacia las actitudes racistas y discriminatorias.
- Improvisar una canción de rap a partir de un texto.
- Utilizar correctamente los instrumentos de láminas para acompañar una canción.
- Realizar diferentes ritmos con el propio cuerpo.
- Investigar sobre los periodos musicales y compositores más influyentes en la Historia de la Música.
- Realizar un mural en el que queden representados los compositores y sus épocas,
- Utilizar el cuerpo como medio de expresión para acompañar piezas musicales.
- Escuchar atentamente una pieza musical en la que se utilizan diversos materiales cotidianos.
- Construir instrumentos musicales a partir de materiales del aula.
- Interpretar en grupo utilizando los instrumentos contruidos.
- Conocer y valorar los sonidos y los elementos que nos aporta el entorno.
- Utilizar objetos y materiales del medio natural para producir música, desde el respeto y la responsabilidad.
- Investigar acerca del folkllore de la zona, en diferentes épocas, valorando el patrimonio.
- Escuchar activamente diferentes obras musicales de nuestro folkllore y acompañarlas con instrumentos.
- Conocer y reproducir diferentes danzas del folkllore de Castilla y León y de El Bierzo.
- Comprender los instrumentos musicales utilizados en la actualidad y agruparlos por familias.
- Repasar los elementos básicos del lenguaje musical a través del juego.
- Representar piezas musicales de películas y series con la voz o instrumentos.

Los contenidos trabajados fueron extraídos de los bloques de educación musical, dentro del área de Educación Artística, y, específicamente, del 5º curso de Educación Primaria (curso intermedio en la franja de edad del grupo). En las actividades se encuentran explicadas las actuaciones de los estudiantes en función de su nivel educativo, pero debemos aclarar que los estudiantes de 6º recibieron también actividades de ampliación enfocadas en sus contenidos curriculares. Para el presente estudio se siguió el itinerario clásico de la evaluación formativa, como un proceso dirigido a seguir la evolución de los estudiantes, tomar decisiones al respecto y conseguir adecuar la acción educativa a sus necesidades (Perrenoud, 2008). El Decreto 26/2016 determina que los profesores evaluarán el desarrollo de las capacidades de los estudiantes de acuerdo con las finalidades de la etapa, a través de los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables, para la consecución de los objetivos didácticos y la adquisición de las competencias clave (Decreto 26, 2016), los cuales, una vez presentados, enfocaron la propuesta que nos ocupa.

### **3. Resultados y discusión**

El procedimiento utilizado para el análisis de los datos y la extracción de resultados se fundamenta en un análisis de temas que primeramente eran éticos, desde una visión exterior al caso, pero que fueron evolucionando hasta convertirse en temas émicos, es decir, los que

“surgen desde dentro” (Stake, 1998, p. 29). Estos se corresponden con una serie de preguntas temáticas que, tal y como señala Álvarez (2003), constituyen el núcleo del análisis para la extracción de resultados y que se recogen a continuación. Para poder llevar a cabo un análisis más minucioso de toda la información obtenida durante la recogida de datos, a partir de dichas preguntas, se extrajeron unas categorías y subcategorías (Santos, 2021), que se presentan en la Tabla 2.

**Tabla 2.**

*Formulación de categorías y subcategorías*

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
1 Actitud y emprendimiento ante la música	1.1 Escucha activa en las audiciones
	1.2 Creación rítmica e interpretación musical
	1.3 Expresión de la música con el propio cuerpo
2 Relaciones interpersonales	2.1 Trabajo en equipo
	2.2 Comprensión de la igualdad y la tolerancia
	2.3 Comunicación dialogada y constructiva
	2.4 Solidaridad y empatía
3 Participación y motivación ante los aprendizajes	3.1 Curiosidad por aprender y participación en las actividades
	3.2 Versatilidad de cualquier material para hacer música
	3.3 Conocimiento de lo que se aprende y lo que sabe
	3.4 Estrategias cognitivas para resolver la tarea
4 Actitud frente al patrimonio cultural	4.1 Conocimiento de las obras y compositores de distintos estilos y culturas
	4.2 Valoración crítica del entorno y el patrimonio cultural propio
	4.3 Mantenimiento y difusión de la tradición cultural
5 Utilización de recursos tecnológicos	5.1 Uso de la tecnología para investigar
	5.2 Uso de la tecnología para una información fiable de la red
	5.3 Conocimiento de aplicaciones seguras

6	Razonamiento lógico para resolver problemas con la música	6.1	Valoración de la conexión matemáticas-música
		6.2	Operaciones y cálculo para la resolución de actividades musicales
7	Utilización de la música como lenguaje	7.1	Análisis de letras de canciones
		7.2	Expresión oral con la música

**Fuente:** Elaboración propia basada en Santos (2021).

Por otra parte, para poder identificar los instrumentos de los que se había extraído la información y preservar el anonimato de los participantes, se utilizó el sistema de codificación recogido en la Tabla 3. Asimismo, cabe destacar que, para facilitar la asignación de los datos a las distintas categorías y subcategorías, se contó con el programa *Atlas.ti*, una herramienta informática de análisis cualitativo que “ofrece una gran diversidad de posibilidades para el núcleo específico de las tareas analíticas” (Muñoz y Sahagún-Padilla, 2011, p. 303).

**Tabla 3.**

*Codificación de los documentos y los participantes*

Tipo de documento	Forma de codificar	Códigos resultantes
Entrevistas profesores	a Profesor - Asignatura/s que imparte	P-IN <input type="checkbox"/> Inglés P-EF <input type="checkbox"/> Educación Física P-SN <input type="checkbox"/> Ciencias Sociales y Naturales P-RV <input type="checkbox"/> Religión y Valores
Cuestionarios	Cuestionario (Q) estudiantes (número)	- Q1 <input type="checkbox"/> Niño de 6º de primaria Q2 <input type="checkbox"/> Primer niño de 5º de primaria Q3 <input type="checkbox"/> Segundo niño de 5º de primaria Q4 <input type="checkbox"/> Niña de 4º de primaria
Diario de campo	Sesión (S) - Número	S1 <input type="checkbox"/> Investigando estos signos tan extraños S2 <input type="checkbox"/> ¿Cuánto es? Cuarto y mitad de corcheas, gracias S3 <input type="checkbox"/> Di ¡No! Al racismo S4 <input type="checkbox"/> Conectamos nuestras ideas S5 <input type="checkbox"/> Los albañiles de la música S6 <input type="checkbox"/> La naturaleza también suena

---

S7 □ Orgullosos de nuestras raíces

S8 □ ¿Qué hemos aprendido?

---

**Fuente:** Elaboración propia basada en Santos (2021).

Seguidamente, se presentan los resultados obtenidos y su relación con las aportaciones de otros autores, en función de las distintas preguntas temáticas planteadas. Dichas preguntas fueron las siguientes:

- *¿Cuáles son las actitudes hacia el trabajo de actividades competenciales utilizando la música como hilo conductor?:* En primer lugar, se observó que el alumnado mostró actitudes de respeto en las diferentes audiciones trabajadas. Esta escucha activa potenció la reflexión personal, coincidiendo con las aportaciones de Gómez (2018). Además, se comprobó que las actividades fomentaron el emprendimiento, el aprendizaje por descubrimiento y el trabajo en equipo, aspectos que aumentaron la motivación de los estudiantes y su unión como grupo-clase (García *et al.*, 2017).
- *¿El alumnado es consciente de que está desarrollando su capacidad creativa a través del enfoque competencial de las actividades musicales?:* Las actividades planteadas eran abiertas, concediendo mayor protagonismo al alumnado y permitiéndole proponer respuestas innovadoras para resolver las distintas tareas (Bartolomé, 2017), así como establecer relaciones entre los saberes de distintas áreas de conocimiento. De esta forma, como ya apuntaron Heredero *et al.* (2014), el trabajo competencial potenció la formación integral del alumnado y el desarrollo de su capacidad creativa, permitiéndole adquirir aprendizajes funcionales.
- *¿Influye el desarrollo de actividades musicales en el grupo multinivel?:* En el trabajo desarrollado se evidenció que el trabajo por competencias generó grandes beneficios en el grupo multinivel por dos motivos: la ratio reducida y a la diversidad del alumnado. Estas circunstancias favorecieron que los contenidos se adaptaran a las diferentes capacidades, conocimientos e intereses de los estudiantes, lo cual les generó gran satisfacción (Bustos, 2007).
- *¿Cómo influyen las actividades competenciales en la conciencia crítica de los estudiantes frente a la música de su cultura y de otras culturas?:* A partir de la propuesta, el alumnado conoció la música tradicional de su contexto, estableciendo aprendizajes significativos. Asimismo, se comprobó que, desde este enfoque competencial, los estudiantes desarrollaron una conciencia crítica sobre su entorno, sus tradiciones y su cultura (García, 2015), colaborando incluso con otras personas del entorno ajenas a la escuela.

## 4. Conclusiones

En este último apartado, se presentan las conclusiones que se derivan de la investigación realizada, a partir de los objetivos propuestos inicialmente y de los resultados obtenidos.

El primer objetivo específico del estudio era *profundizar en la práctica educativa por competencias en una escuela unitaria*, el cual se ha cumplido en su totalidad. Al respecto, el marco teórico recogido en la introducción del presente artículo se apoya en los tres elementos fundamentales para el trabajo competencial en el contexto específico de una escuela unitaria. En primer lugar, ha sido analizada la práctica docente en la escuela rural a través de diversos autores,

repassando la historia y evolución de esta tipología de centro hasta la actualidad. De esta forma, se ha evidenciado que, a pesar del alto grado de emigración de las familias a las ciudades, la escuela rural es dinámica y flexible, ofreciendo gran cantidad de beneficios en el desarrollo integral del alumnado. Además, se ha profundizado en las características específicas de las escuelas unitarias o aulas multinivelares, reconociéndose una mayor cantidad de beneficios que de dificultades para la intervención educativa y la atención a la diversidad. Hemos entendido así que la convivencia de estudiantes con diferentes edades en una misma aula no perjudica su proceso de aprendizaje, sino que favorece el desarrollo de sus capacidades, aunque la planificación inicial por parte del docente pueda suponer un mayor esfuerzo.

Por otro lado, se ha indagado sobre cuál es el planteamiento del trabajo competencial en los centros educativos, encontrándose una estrecha relación entre la innovación educativa y la programación por competencias, lo cual implica alejarse de la metodología tradicional, en la que el profesor explica y el alumnado recibe la información de forma pasiva. En este sentido, a partir de la revisión bibliográfica realizada, ha quedado patente que el trabajo competencial debe enfocarse desde diferentes metodologías activas, en las que el estudiante adquiere un papel protagonista en la construcción de sus propios aprendizajes, mientras que el docente adquiere un rol de mediador y facilitador de dicho proceso.

Por último, se ha analizado la educación musical como disciplina, evidenciándose que todas las competencias clave recogidas en la normativa actual pueden ser desarrolladas a través de actividades musicales, favoreciendo el desarrollo integral del alumnado. A pesar de no encontrar un gran volumen de referencias en torno a la práctica musical en las escuelas unitarias y la educación rural, hemos percibido los beneficios observables a la hora de realizar actividades musicales con estudiantes de diferentes niveles madurativos, fomentándose en un alto grado el trabajo en equipo.

Respecto al segundo objetivo específico de la investigación, relativo a *aplicar una propuesta de educación musical con un enfoque competencial en una escuela unitaria de un entorno rural*, se puede concluir que se ha diseñado y puesto en práctica de manera satisfactoria. Para ello, primeramente, fueron estudiados los diferentes niveles curriculares del grupo y se diseñaron e implementaron las actividades musicales adaptadas a todos ellos, estableciendo un total de ocho para cada una de las sesiones de la propuesta. Una vez estructurada la propuesta didáctica, comenzó su puesta en práctica, teniendo presente que la técnica de la observación era una técnica fundamental para obtener datos e incluirlos en nuestro diario de campo, primordial en el posterior análisis.

Durante el desarrollo de las actividades, se apreció la versatilidad de la educación musical para trabajar todas las competencias clave, entendiendo, a su vez, que las más propicias a su desarrollo desde esta área son las denominadas “Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor” y “Aprender a aprender”, pero también las “Competencias sociales y cívicas”, dado el carácter grupal de las propuestas y la necesaria cooperación entre los participantes para su desarrollo. Por otro lado, con los resultados obtenidos se ha podido comprobar la buena adaptación de los estudiantes de diferentes edades para la resolución de las tareas propuestas, manifestándose la flexibilidad que posibilitan las actividades musicales desde el enfoque competencial. Haciendo una comparativa de nuestra propuesta didáctica con las aportaciones del resto de profesores de la escuela, se puede afirmar que el trabajo por competencias supone una manera de trabajar idónea para desarrollar cualquiera de las asignaturas en una escuela unitaria, globalizando los contenidos y fomentando el aprendizaje profundo.

Una vez alcanzados los objetivos específicos, ya se puede abordar el objetivo general de la investigación, consistente en *analizar de qué manera la educación musical favorece el desarrollo de las competencias clave en el alumnado de Educación Primaria de un aula internivelar de una escuela unitaria del ámbito rural*, el cual también se ha cumplido. El trabajo fue diseñado para comprender la manera en que las actividades musicales pueden utilizarse para trabajar competencialmente con estudiantes de primaria en una escuela unitaria y se puede concluir, a partir de la triangulación de los datos y del análisis expuesto en los apartados anteriores, que la educación musical se presta como un recurso muy versátil para trabajar por competencias y, en concreto, en un aula unitaria. Se ha comprobado que las actividades musicales engloban el trabajo de diferentes capacidades en el alumnado y eso facilita que el alumnado pueda adquirir aprendizajes de forma significativa. De esta forma, afirmamos que la educación musical es un recurso idóneo para trabajar por competencias y desarrollar integralmente al alumnado.

Por otro lado, se han constatado los beneficios que se logran en los estudiantes de un aula unitaria multigrado, partiendo de sus diferentes niveles madurativos, comprobando además que, si cualquier contenido se trabaja desde el enfoque competencial y de trabajo en equipo, se adquieren aprendizajes funcionales, que difieren en gran medida del proceso de enseñanza-aprendizaje parcelado e individualizado más propio de metodologías tradicionales.

Por último, y a partir de las experiencias derivadas de este proyecto de investigación, se puede destacar la importancia de la educación musical y su versatilidad para favorecer el desarrollo integral del alumnado desde los tres ámbitos de la personalidad: cognitivo, psicomotor y afectivo-social.

## 5. Referencias

- Álvarez, J. L. (2003). Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. *ACADEMIA*, 1, 1-11. [https://www.academia.edu/2001352/C%C3%B3mo\\_hacer\\_investigaci%C3%B3n\\_cualitativa\\_Fundamentos\\_y\\_metodolog%C3%ADa](https://www.academia.edu/2001352/C%C3%B3mo_hacer_investigaci%C3%B3n_cualitativa_Fundamentos_y_metodolog%C3%ADa)
- Andaur, M. V. (2020). La enseñanza musical en la escuela multigrado rural chilena: estudio de casos múltiples. *Actos*, 2(4), 37-53. <https://doi.org/10.25074/actos.v2i4.1648>
- Arévalo, A. (2009). Importancia del folklore musical como práctica educativa. *Revista electrónica de LEEME*, 23, 1-14. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9779>
- Azorín, C. M. (2012). Educar en valores a través de la música en una escuela para todos. Murcia. En *I Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa* (pp. 1-9). [https://www.researchgate.net/publication/273122889\\_EDUCAR\\_EN\\_VALORES\\_A\\_TRAVES\\_DE\\_LA\\_MUSICA\\_EN\\_UNA\\_ESCUELA\\_PARA\\_TODOS](https://www.researchgate.net/publication/273122889_EDUCAR_EN_VALORES_A_TRAVES_DE_LA_MUSICA_EN_UNA_ESCUELA_PARA_TODOS)
- Bartolomé, M. (2017). *Educación musical, inteligencias múltiples y competencias clave* [Trabajo Fin de grado. Universidad de Valladolid]. Repositorio Institucional UVA. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/28198>
- Boix, R. (2004). *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*. Praxis.
- Bustos, A. (2007). Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. Evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado. *Profesorado. Revista de currículum y formación de*

- profesorado, 11(3), 1-26. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20079>
- Cabedo-Mas, A. y Arriaga, C. (2016). ¿Música para aprender, música para integrar? Arte y educación en valores en el currículo escolar. *DEDiCA*, 9, 145-160. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/dedica/article/view/6886>
- Calderón, D., Cisneros, P., García, I. D., Fernández, D. y De las Heras, R. (2019). La tecnología digital en la Educación Musical: una revisión de la literatura científica. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 16, 43-55. <https://doi.org/10.5209/reciem.60768>
- Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León. Boletín Oficial de Castilla y León, núm. 142, de 25 de julio de 2016, pp. 34184-34746. <https://bocyl.jcyl.es/boletin.do?fechaBoletin=25/07/2016>
- Denac, O., Cagran, B., Denac, J. y Sicherl, B. (2011). Arts and Cultural Education in Slovenian Primary Schools. *The New Educational Review*, 24, 121-132. <https://repositorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?id=69561&lang=eng>
- Díaz, M. G. (2001). *Técnica y tradición: etnografía de la escuela rural mexicana y de su contexto familiar y comunitario*. Plaza y Valdés.
- Fernández, A. I. (2009). Didáctica de la música. La expresión musical en la educación infantil. La música en el aula. *Innovación y experiencias educativas*, 15, 1-9.
- García, F. J. (2015). *Escuela, medio rural y diversidad cultural en un contexto global: currículum, materiales didácticos y práctica docente de Conocimiento del Medio: situación, límites y posibilidades en centros onubenses* [Tesis doctoral. Universidad de Huelva]. Repositorio Institucional UHU. [https://www.researchgate.net/publication/326720629\\_Escuela\\_medio\\_rural\\_y\\_diversidad\\_cultural\\_en\\_un\\_contexto\\_global\\_curriculum\\_materiales\\_didacticos\\_y\\_practica\\_docente](https://www.researchgate.net/publication/326720629_Escuela_medio_rural_y_diversidad_cultural_en_un_contexto_global_curriculum_materiales_didacticos_y_practica_docente)
- García, F. J., Delgado, M. y Pozuelos, F. J. (2017). Atender a la diversidad en escuelas unitarias. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 5(1), 123-139. [https://www.researchgate.net/publication/325646201\\_Atender\\_a\\_la\\_diversidad\\_en\\_escuelas\\_unitarias](https://www.researchgate.net/publication/325646201_Atender_a_la_diversidad_en_escuelas_unitarias)
- Gómez, L. (2018). *Escuela rural: trabajo por proyectos en un aula unitaria* [Trabajo Fin de Grado. Universidad de Valladolid]. Repositorio Institucional UVA. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/30467>
- Guerrero, M. C. (2009). “Nos expresamos”: una sesión de educación física en una escuela unitaria. *EmásF: Revista digital de educación física*, 9, 16-26. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3618344>
- Heredero, E. S., Collado, C. I. y Shoiti, W. C. (2014). Los colegios rurales agrupados en España. Análisis del funcionamiento y organización de la escuela rural española a partir de un estudio de casos. *Educação e Fronteiras*, 4(12), 142-153.
- Kuhn, T. S. (1986). *The Structure of Scientific Revolutions*. Titivillus.

- Latorre, A., Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. GR92.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado, núm. 238, de 4 de octubre de 1990, pp. 28927-28942. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 106, de 4 de mayo de 2006, pp. 17158-17207. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858-97921. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868-122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- López-Pastor, V. M. (1999). *Marcos conceptuales. Las racionalidades que subyacen en los discursos educativos y evaluativos*, en *Prácticas de evaluación en educación física. Estudio de casos* [Tesis doctoral. Universidad de Valladolid]. Repositorio Institucional UVA. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=132716>
- López-Trujillo, A.A., Loaiza\_Zuluaga, Y. E. y Duque, D. (2022). La práctica pedagógica y el juego educativo en la escuela rural multigrado-unitaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 18(1), 1878-211. <https://doi.org/10.17151/rlee.2022.18.1.10>
- Martínez, J. (1988). El estudio de casos en la investigación educativa. *Investigación En La Escuela*, 6, 41-50. <https://doi.org/10.12795/IE.1988.i06.03>
- Martínez-Rodríguez, M. (2021). El patrimonio a través de la Educación Musical: Tratamiento y enfoque en el currículo de Educación Primaria. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 18, 27-37. <http://dx.doi.org/10.5209/reciem.68682>
- Miñana, C. (2000). *Interdisciplinariedad y currículo en la educación básica y media: educación ambiental y cultura ciudadana*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.
- Monreal, I. M. (2011). La educación musical en la escuela rural: revisión bibliográfica. *Eufonía: Didáctica de la música*, 53, 59-65.
- Muñoz, J. y Sahagún-Padilla, M. A. (2011). *Análisis cualitativo asistido por ordenador con ATLAS.ti*. Amentia.
- Murillo, A. y Tejada, J. (2022). Transforming generalist teachers' selfperceptions through art creativity: An intervention-based study. *International Journal of Education & the Arts*, 23(11). <http://doi.org/10.26209/ijea23n11>

- Navarro, O. (2018). La Escuela Graduada en España. Similitudes con el actual modelo educativo. *Revista historia de la educación latinoamericana*, 20(31), 211-228. <https://doi.org/10.19053/01227238.7394>
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Boletín Oficial del Estado, núm. 25, de 29 de enero de 2015, pp. 6986 a 7003. <https://www.boe.es/eli/es/o/2007/12/27/eci3854>
- Oriol, N. (2014). Implementación de la música en la enseñanza general en España. *Música y Educación*, 27(100), 26-43. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4889398>
- Pérez, S. (2013). El desarrollo de la competencia intercultural a través de la educación musical: una revisión de la literatura. *Revista Complutense de Educación*, 24(2), 287-301. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2013.v24.n2.42080](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2013.v24.n2.42080)
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. La Muralla.
- Ponce, A., Bravo, E. y Torroba, T. (2000). Los Colegios Rurales Agrupados, primer paso al mundo docente. *Contextos educativos: Revista de educación*, 3, 315-348. <https://doi.org/10.18172/con.428>
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos*. Ediciones Colihue.
- Real Decreto 2731/1986, de 24 de diciembre, sobre constitución de Colegios Rurales Agrupados de Educación General Básica. Boletín Oficial del Estado, núm. 8, de 9 de enero de 1987, pp. 473-474. <https://www.boe.es/eli/es/rd/1986/12/24/2731>
- Recio, M. (2018). La escuela rural en España. En R. Vázquez, *La escuela rural en el siglo XXI* (pp. 10-34). Federación Estatal de Enseñanza de CCOO.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Rodríguez, C., Herrera, L. y Lorenzo, O. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 15(2), 133-154. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65415209>
- Santos, J. (2017). *La Educación Musical en los niños con TDAH* [Trabajo Fin de Grado. Universidad de Valladolid]. Repositorio Institucional UVA. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/24213>
- Santos, J. (2020). *Propuesta interdisciplinaria entre Educación Musical y Educación Física* [Trabajo Fin de Grado. Universidad de Valladolid]. Repositorio Institucional UVA. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/41291/TFG-B.%201485.pdf?sequence=1>
- Santos, J. (2021). *El trabajo por competencias clave en una escuela unitaria a través de la Educación Musical. Estudio de caso* [Trabajo Fin de Máster. Universidad de Valladolid]. Repositorio Institucional UVA. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/47314>

- Sibón, A. M. (2010). ¿Qué es el TDAH? *Innovación y Experiencia*, 28, 1-10.
- Spradley, J. P. (1980). *Análisis de contenido*. Paidós.
- Stake, B. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Vázquez, R. (2008). Las Escuelas Rurales: un lugar en ninguna parte: Las ciudades invisibles del mundo educativo. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 11(1), 1-6. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2783422>
- Velarde, G.C. (2021). Educación y territorios rurales: experiencias en un colegio secundario rural con itinerancia. En N. Romero (Ed.) *Juventud (es), ruralidad (es) y educación secundaria: aportes para la comprensión de la problemática en la provincia de Salta*. (pp. 132-151). Universidad de Salta.
- Vilar, M. (2004). Acerca de la educación musical. *Revista electrónica de LEEME*, 13, 1-25. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9748>
- Willems, E. (1981). *El valor humano de la educación musical*. Paidós.

## CONTRIBUCIONES DE AUTORES/AS, FINANCIACIÓN Y AGRADECIMIENTOS

### Contribuciones de los/as autores/as:

**Conceptualización:** Monreal-Guerrero, Inés María y Herrero Gozalo, Sara; **Software:** Monreal-Guerrero, Inés María; **Validación:** Monreal-Guerrero, Inés María y Berrón Ruiz, Elena; **Análisis formal:** Monreal-Guerrero, Inés María; Berrón Ruiz, Elena y Herrero Gozalo, Sara; **Curación de datos:** Monreal-Guerrero, Inés María; **Redacción-Preparación del borrador original:** Monreal-Guerrero, Inés María; Álvarez García, Francisco J. y Berrón Ruiz, Elena; **Redacción-Revisión y Edición:** Monreal-Guerrero, Inés María; Álvarez García, Francisco J; Berrón Ruiz, Elena y Herrero Gozalo, Sara; **Visualización:** Monreal-Guerrero, Inés María; **Supervisión:** Monreal-Guerrero, Inés María; Álvarez García, Francisco J; Berrón Ruiz, Elena y Herrero Gozalo, Sara; **Administración de proyectos:** Monreal-Guerrero, Inés María; **Todos los/as autores/as han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito:** Monreal-Guerrero, Inés María; Álvarez García, Francisco J; Berrón Ruiz, Elena y Herrero Gozalo, Sara.

**Financiación:** Esta investigación no recibió financiación externa.

**Conflicto de intereses:** No hay conflicto de intereses.

**AUTOR/ES:**

**Inés María Monreal - Guerrero**  
Universidad de Valladolid

Profesora Contratada Doctora de la Universidad de Valladolid. Coordinadora del Grado de Educación Infantil en la Facultad de Educación del Campus María Zambrano (Universidad de Valladolid) y coordinadora del Programa Interuniversitario de la Experiencia en Segovia de la Junta de Castilla y León en convenio con la Universidad de Valladolid. Directora académica del programa DART de investigaciones artísticas de la Fundación Katarina Gurska en convenio con la Escuela de Doctorado de la Universidad de Valladolid. Posee un sexenio de investigación, tramo (2015 - 2020). Funcionaria de carrera del Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria, especialidad música, Licenciada en Musicología y Doctora en Diversidad y Desarrollo Socioeducativo por la Universidad de Valladolid. Autora de 93 libros de la editorial Anaya. Investigación en pedagogía musical, métodos de innovación educativa, redes sociales y formación del profesorado.

[inesmaria.monreal@uva.es](mailto:inesmaria.monreal@uva.es)

**Índice H:** 9

**Orcid ID:** 0000-0002-7757-6871

**Scopus ID:** 57194619141

**ResearchGate:** <https://www.researchgate.net/profile/Ines-Guerrero-2>

**Google Scholar:** <https://scholar.google.es/citations?user=BoNDc68AAAAJ&hl=es>

**Academia.edu:** <https://independent.academia.edu/In%C3%A9sMar%C3%ADaMonrealGuerrero/Papers>

**Francisco José Álvarez García**  
Universidad Pontificia de Salamanca

Profesor Titular de Educación Artística en la Facultad de Educación de la UPSA. Músico, profesor de música y compositor. Especializado en Educación Artística y Musical, la actividad musical de Salamanca a comienzos del S.XX, TIC aplicadas a las enseñanzas artísticas y en el musical como recurso didáctico en el aula. Doctor en Musicología por la Universidad de Salamanca, es además autor de varios artículos en revistas científicas, así como de diferentes libros con la actividad salmantina de comienzos del S. XX como telón de fondo. Autor de la zarzuela "Salamanca o la singular verbena del Paseo de la Estación", primera obra costumbrista del género desde 1981. Posee dos tramos de investigación (2009-2017/2018-2023).

[fjalvarezga@upsa.es](mailto:fjalvarezga@upsa.es)

**Índice H:** 5

**Orcid ID:** 0000-0001-8102-5418

**Scopus ID:** [57203659108](https://scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57203659108)

**Google Scholar:** <https://scholar.google.es/citations?user=WaqSJREAAAAJ&hl=es&oi=sra>

**Elena Berrón Ruiz**  
Universidad de Salamanca

Doctora en Investigación e Innovación en Educación (Universidad de Valladolid). Doctora en Psicodidáctica: Psicología de la Educación y Didácticas Específicas (UPV/EHU). Actualmente, trabaja como asesora de Educación Física y Artística en el Centro de Formación del Profesorado e Innovación Educativa de Ávila (Junta de Castilla y León) y como profesora asociada en el Área de Didáctica de la Expresión Musical (Universidad de Salamanca). Funcionaria de carrera del Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas en la especialidad de Lenguaje Musical y del Cuerpo de Maestros en la especialidad de Música. Profesora Superior de Pedagogía Musical. Licenciada en Psicopedagogía. Profesora de Piano, Solfeo, Teoría de la Música, Transposición y Acompañamiento. Investigación sobre pedagogía musical y formación del profesorado de Música.

[eberron@usal.es](mailto:eberron@usal.es)

**Índice H:** 8

**Orcid ID:** 0000-0002-1678-5231

**ResearchGate:** <https://www.researchgate.net/profile/Elena-Ruiz-10>

**Google Scholar:**

<https://scholar.google.com/citations?user=jUDtUc4AAAAJ&hl=es&authuser=1>

**Sara Herrero Gozalo**  
Universidad de Valladolid

Licenciada en Derecho (Universidad Autónoma de Madrid). Licenciada en Historia y Ciencias de la Música (Universidad de La Rioja). Máster Universitario en Investigación Musical (UNIR). Actualmente cursando el último año del Doctorado en Música y su Ciencia y Tecnología (Universidad Politécnica de Madrid).

Profesora de Historia de la Música en el Centro Superior Katarina Gurska; Profesora Asociada de la Facultad de Educación, Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Universidad de Valladolid (campus María Zambrano, Segovia); Profesora del Departamento de Didáctica de la Música en la Universidad Internacional de La Rioja; coordinadora de programas en el programa DART de investigaciones artísticas de la Fundación Katarina Gurska en convenio con la Escuela de Doctorado de la Universidad de Valladolid.

[sara.herrero@uva.es](mailto:sara.herrero@uva.es)

**Índice H:** 1

**Orcid ID:** 0009-0007-3035-8854

**ResearchGate:** <https://www.researchgate.net/profile/Sara-Herrero-Gozalo>

**Google Scholar:** <https://scholar.google.com/citations?hl=en&user=SRmGjZkAAAAJ>