

Música en educación primaria: el proyecto escénico como herramienta de aprendizaje musical

Ana Mercedes Vernia Carrasco

Col·lecció «Sapientia», núm. 139

MÚSICA
EN EDUCACIÓN PRIMARIA:
EL PROYECTO ESCÉNICO
COMO HERRAMIENTA
DE APRENDIZAJE MUSICAL

Ana Mercedes Vernia Carrasco

Departament d'Educació i Didàctiques Específiques

DIDÀCTICA DE L'EXPRESSIÓ MUSICAL

■ Codi d'assignatura MP 1022

UJI UNIVERSITAT
JAUME I

Edita: Publicacions de la Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions
Campus del Riu Sec. Edifici Rectorat i Serveis Centrals. 12071 Castelló de la Plana
<http://www.tenda.uji.es> e-mail: publicacions@uji.es

Col·lecció Sapientia 139
www.sapientia.uji.es
Primera edició, 2018

ISBN: 978-84-17429-17-1
DOI: <http://dx.doi.org/10.6035/Sapientia139>



Publicacions de la Universitat Jaume I és una editorial membre de l'UNE, cosa que en garanteix la difusió de les obres en els àmbits nacional i internacional.
www.une.es



Reconeixement-CompartirIgual
CC BY-SA

Aquest text està subjecte a una llicència Reconeixement-CompartirIgual de Creative Commons, que permet copiar, distribuir i comunicar públicament l'obra sempre que s'especifique l'autoria i el nom de la publicació fins i tot amb objectius comercials i també permet crear obres derivades, sempre que siguin distribuïdes amb aquesta mateixa llicència.

<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/legalcode>

Aquest llibre, de contingut científic, ha estat avaluat per persones expertes externes a la Universitat Jaume I, mitjançant el mètode denominat revisió per iguals, doble cec.

ÍNDICE

PRÓLOGO	7
RESUMEN	13
1. INTRODUCCIÓN	17
1.1. Justificación	20
2. LAS COMPETENCIAS CLAVE O BÁSICAS	23
2.1. Competencia en comunicación lingüística (CCL)	25
2.2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT)	27
2.3. Competencia para aprender a aprender (CPAA)	29
2.4. Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor (SIE)	30
2.5. Conciencia y expresiones culturales (CEC)	32
2.6. Competencias sociales y cívicas (CSC)	34
2.7. Competencia digital (CD)	37
Contribución de la música a las competencias básicas	38
3. COMPETENCIAS BÁSICA EN MÚSICA	43
3.1. Creatividad	46
3.2. Competencias básica en música. Una propuesta	48
3.2.1. Competencia rítmica	48
3.2.2. Competencia auditiva / perceptiva	49
3.2.3. Competencia vocal	50
3.2.4. Competencia en comprensión lectoescritura	51
3.2.5. Competencia interpretativa / comunicativa	52
3.2.6. Competencia expresión corporal (expresión)	53
3.2.7. Competencia personal y emocional (relación con uno mismo y con el resto, trabajo en grupo, etc.)	54
3.2.8. Competencia para aprender a aprender	55
3.2.9. Competencia tecnológica	56
3.2.10. Competencia cultural, artística (conocer otras manifestaciones artísticas) y musicológica	57

4. COMPETENCIAS TRANSVERSALES O GENÉRICAS	59
4.1. Competencias instrumentales	62
4.2. Competencias personales	62
4.3. Competencias sistémicas	62
5. LAS COMPETENCIAS DOCENTES	69
5.1. Las competencias del docente de música	71
6. EL PROYECTO ESCÉNICO	75
6.1. Introducción	77
6.2. Interdisciplinariedad y proyectos en música	77
6.3. Proyectos educativos. Fases y etapas	79
6.4. Proyecto Escénico. Desarrollo	80
6.4.1. Recursos materiales	82
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	85

PRÓLOGO

El siglo xx ha sido sin duda un gran siglo para la educación musical. Su herencia está presente como una gran fuente de riqueza en el siglo xxi que, echando mano de la memoria y la reflexión, busca formas de acercamiento a un mundo que ha cambiado de manera sustancial en los últimos cien años, y de manera exponencial en los últimos veinte. Los principios de la Escuela Nueva no son ajenos a sus metodologías modernas más activas y participativas, porque partieron de ellas. Así, los centros de interés de Decroly (1927, 1929), las técnicas de María Montessori (1918), los principios de educación por el arte de Dewey (1897, 1910), o los principios del arte aplicados a la educación, reconocidos por las principales corrientes filosóficas, psicológicas y pedagógicas han dado forma a los grandes métodos de la educación musical del siglo xx donde Dalcroze y Willems han sido algunos de sus máximos exponentes. Llevar al sujeto que aprende a un espacio de creación en el que se siente protagonista ha sido, igualmente, uno de los ejes del aprendizaje significativo desarrollado por Ausubel (Porta y Vernia 2015). El trabajo por proyectos moviliza a la persona haciendo que se adentre en la exploración de un tema-experiencia, que se construye entre iguales que llegan juntos a la meta. Esta forma de aprendizaje, con un claro sello constructivista, ha sido uno de los grandes aportes de la didáctica actual ¿Cuál es la clave? Sin duda alguna, su gran aportación es que el proyecto no es impuesto, más bien al contrario, se nutre de un problema que surge en una primera persona colectiva, un nosotros, que asume el reto como propio y tiene en la meta un producto del que es responsable.

Los proyectos en educación musical son una gran herramienta para alcanzar múltiples competencias, pues aúna, a la motivación del proyecto por ser propio, la hoja de ruta del grupo, el sentido de la cooperación y la convicción de llegar juntos mucho más lejos de lo que lo harían por separado. Y, en todo ello, la música se convierte en algo vivo que participa del movimiento, la acción, el aprendizaje, la reflexión teórica y la conexión entre la teoría y la práctica.

La música escénica tiene su sentido en el acto comunicativo de la música, existe desde la tradición grecolatina en las comedias, tragedias y en los juegos olímpicos. En la cultura cristiana tuvo una gran presencia en la Iglesia, que la usó en todas sus ceremonias, así como en la vida política y social de la humanidad. La capacidad de conmover de la música encuentra uno de sus máximos exponentes en la música escénica de Wagner que pretendía ser una expresión del arte total. Y en este espacio de creación global, los sentimientos, tiempos, elementos narrativos, emocionales y escénicos de la obra se fusionan a través de la música que constituye el conductor que conecta y da sentido a todos los elementos entre sí y con el espectador.

Durante el periodo 1987 a 1993 tuve la oportunidad de vivir en primera persona esta experiencia a través de la creación de nueve conciertos didácticos con obras de grandes autores y tradiciones de la historia de la música. Se trataba de proporcionar la oportunidad de escuchar un programa de música en concierto creado expresamente desde la construcción didáctica. Esta experiencia tenía una finalidad educativa para diferentes públicos y edades, en ella la música, el escenario y el público crearon en una simbiosis que tomó la forma en un proyecto compartido (Porta 1991). La potencia de un concierto en directo construido mediante un diseño didáctico creado expresamente con una buena calidad interpretativa, condiciones acústicas óptimas, y un público cómplice y entregado que participaba sintiéndose protagonista fue seguramente la razón de que 15 o 20 años después me he encontrado a algunos de aquellos jóvenes espectadores en las aulas de la universidad y cuando les he preguntado porque han estudiado música, si es que lo han hecho, algunos que me han respondido que el motivo fue que una vez escucharon un concierto didáctico en el que la música les llegó a lo más hondo. Y este comentario, nunca lo he olvidado, como tampoco he olvidado mi primera experiencia con la música sinfónica en concierto.

La música en la escena deja de ser solo música, porque aparece en el espacio comunicativo en el que se desarrolla. Así, ese motor de arranque que comienza en la escena, amplía el foco de la acción y se construye junto a otros, es vivida con alto grado de emoción y participación y va dirigida, en un viaje de ida y vuelta, a un público que participa y da sentido a la experiencia de todos los agentes allí contenidos. La experiencia de la música es un acto de expresión, comprensión y comunicación de una gran potencia que se transmite en múltiples direcciones y ha sido explorado desde la Didáctica, la Psicología y la Sociología por diferentes autores, compositores, intérpretes y públicos. Todos nosotros tenemos en la mente y en la piel, el escalofrío de la música vivida en directo como una vivencia que conmueve y crea el deseo de querer vivirla otra vez, hasta tal punto que buscaremos, de nuevo, un momento para disfrutar esta experiencia única que queda instalada en nuestra memoria y grabada en nuestra existencia. Así, comunicación, aprendizaje, proyectos y escena suponen una vía, una herramienta para cubrir el aprendizaje de la música que tiene en ella un gran aliado.

Los proyectos de música escénica que presenta en este libro Ana M. Vernia suponen un avance que le animamos a que continúe y que encontrara su máximo exponente, como la autora indica en su libro, cuando a partir de los proyectos escénicos realizados, y escuchando las voces de todos los que participan en ellos, vaya cimentándose mediante la experiencia, la reflexión y el espíritu crítico. De esta forma se llega a la siguiente pantalla que abre un nuevo y viejo escenario, el que permite el avance que cualquier principio educativo tiene: elegir el sendero por el que queremos caminar, aprender de la propia práctica, compartir, cooperar, avanzar y retroceder, para llegar juntos y marcarse nuevos retos que se construyen en el camino.

La música escénica que propone Ana M. Vernia supone una apertura de las puertas del aula, escuchar la música en complicidad con otros y favorecer que los

estudiantes aprendan a ser maestros en el transcurso de su formación, viviendo la experiencia didáctica de la música como un proceso que tiene en sí mismo su valor. Porque más allá del producto final de su representación, los participantes son aprendices, transmisores, cómplices y protagonistas.

AMPARO PORTA
Profesora titular de la Universitat Jaume I
(Castellón, España)

7 de marzo de 2018

RESUMEN

Esta obra se configura como un material didáctico práctico de apoyo para los futuros maestros. Se trata de una visión general de las diferentes competencias que necesitan adquirir los futuros maestros, en cuanto a educación y didáctica musical. Y por otra parte se presenta como una herramienta de práctica, que permite acercar al alumnado a la realidad del aula, desde la resolución de problemas y el trabajo por proyectos, que implican tanto la cooperación como la colaboración. El eje principal, aunque se determina en el último punto, es el Proyecto Escénico (PE), herramienta que se está implementando como recurso didáctico, desde el curso 2013/14 hasta hoy, por tanto, es el momento de contar con una guía, que permita al alumnado, tanto el conocimiento, como la elaboración del PE, y confección, organización y potencialidad.

El PE, por tanto, es la finalidad, en primera estancia de este material, ya que el objetivo principal es ofrecer unos recursos prácticos y válidos a los futuros maestros, para garantizar un aprendizaje que les permita movilizar los conocimientos adquiridos, en contextos reales. Por ello, es necesario iniciar esta guía con el conocimiento de las competencias clave y su vinculación con la educación musical. También las competencias transversales o genéricas que permitan conectar con la realidad del alumnado, así como las competencias docentes para cerrar con el Proyecto Escénico.

1. INTRODUCCIÓN

La educación musical en Primaria tiene el objetivo de introducir al alumnado en el mundo artístico, potenciando además del espíritu crítico y la motivación e incidiendo en competencias básicas a través de la música, pero también atendiendo a contenidos o competencias específicas como la escucha, la interpretación y la creación musical.

Según Prieto (2001) el maestro de Primaria especialista en música, debería tener ciertas características entre las que destacar las capacidades personales tanto las facultades emotivas o imaginativas, incidiendo en las capacidades de comunicación y de socialización. En cuanto a las capacidades musicales, este autor resalta la audición, reconocimiento, reproducción y representación de combinaciones sonoras y estructuras musicales sencillas, destacando el desarrollo del oído como fundamental para la correcta afinación, el canto y también la interpretación musical, sin olvidar la importancia de las habilidades psicomotoras, es decir, el cuerpo como herramienta de aprendizaje.

Respecto al profesorado generalista, en opinión de Serrano et al. (2007), no ha habido un interés por investigar la conveniencia o no del maestro especialista, aunque los posicionamientos están por una parte en que el maestro generalista atiende a que la educación es una sola cosa y el niño un todo único; por otra parte, el maestro especialista responde a que no todos los saberes de las diferentes materias pueden estar en posesión de una sola persona, no obstante la decisión para optar por uno u otro perfil, debiera evaluarse principalmente por su contribución a la educación de los niños. Añaden estos autores que hay diversos estudios que apuntan que los alumnos enseñados por maestros especialistas suelen obtener mejores resultados de aprendizaje. Estos autores afirman que la mayoría de los países europeos no son exclusivamente generalistas o especialistas, pudiendo convivir perfectamente, según materias (educación física, música, artes e idiomas).

La educación musical siempre ha estado vinculada al desarrollo de la persona, ya desde la Grecia clásica se consideraba la música como un elemento relevante dentro de la educación. Hoy, en el siglo XXI, la educación musical es un derecho del ser humano, por ello su enseñanza no se debe relegar a una minoría privilegiada, sino que debe incluirse en el currículum oficial, así como dentro del ámbito de la educación y formación de las personas adultas.

Haber adquirido conocimientos no significa ser competente, pues se pueden conocer diferentes técnicas y no necesariamente saberlas aplicar (Parcerisa, 2007). En opinión de este autor, cada etapa educativa debería definir sus competencias, definiendo los objetivos desde cada área o asignatura, en forma de capacidades que permitan avanzar hacia las competencias.

1.1. Justificación

Ante la situación respecto al actual perfil del futuro maestro de Primaria, era necesario buscar estrategias y herramientas que permitieran un aprendizaje global y significativo para las aulas del siglo XXI y así surgió el «proyecto escénico», generado a partir de la hipótesis: *El proyecto escénico ¿puede permitir la adquisición teórica y práctica de los contenidos y competencias necesarias para el futuro maestro de Primaria?*

Como ya decían Roldán y Cárdenas (1994), el lenguaje audiovisual se aprende utilizándolo. Según estos autores, la producción didáctica no debe descuidar el valor estético del producto, en pro de unos objetivos, pues el trato artístico hará más bello el resultado. Este autor ya consideraba la necesidad de que el alumno, a través de un espacio escénico, pueda plantearse problemas y la resolución de los mismos, así, la escenografía y la «escenotécnica», con la iluminación son elementos que pueden mejorar tanto un texto teatral como una ópera, zarzuela, etc., y en nuestra opinión, permiten la asimilación de los contenidos teórico-prácticos de la educación musical. Por otra parte, anotamos la importante descripción, bajo nuestro punto de vista, y que hay que tener en cuenta en el trabajo por proyectos escénicos y que a pesar del tiempo transcurrido, podemos entender como vigente: «La escenografía como producto social e histórico del desarrollo técnico, cultural y artístico de una sociedad dada, no se encuentra aislada de los fenómenos de la vida social, de la historia, de la cultura y del arte» (Camacho 1994, 55).

En *¿El arte por el arte?* La influencia de la educación artística es un ejemplo de colaboración y posibilidad, colaboración entre el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) llevada a cabo por Winner et al. (2014), se revisan supuestos y convenciones entorno a la importancia de la educación artística. Se trata, pues, de un informe que pretende dar respuesta a si la educación artística es importante y cómo puede incidir en las habilidades académicas en las materias no artísticas.

Se dice que el pensamiento crítico y creativo puede ser desarrollado por la educación artística, además de incidir en habilidades que mejoren la práctica en materias no artísticas, la motivación, la confianza, la capacidad comunicativa y cooperativa. En el estudio realizado en el *¿El arte por el arte?* se examinó la influencia de la educación artística desde su conocimiento empírico. Aunque el interés del estudio se dirigía a las habilidades que pueden desarrollarse desde la educación artística que se da en la escuela, los estudios revisados también mostraron las calificaciones de las materias académicas no artísticas. El informe elaborado muestra cómo la música incide positivamente en el coeficiente intelectual, también se resalta la educación teatral, y aunque en la danza hay pocos estudios, los resultados aportados revelan la mejora de las habilidades visuales y espaciales (Winner et al. 2014).

Conociendo pues la importancia de la educación artística y la educación en sí como parte de la necesidad de comunicar e intercambiar conocimientos, debemos citar las palabras de Aguaded (2004), sobre la necesidad de integrar los medios de

comunicación en la educación para acercar a la ciudadanía el pensamiento visual, y aunque estas palabras fueron escritas hace más de diez años, la actualidad muestra que no hemos avanzado lo suficiente en materia educativa y en el terreno de las artes visuales, siendo una de ellas la música, materia que acompaña a sus otras hermanas: plástica, teatro, danza, arquitectura, televisión o cine. Compartimos la opinión de Aguaded (2004) en cuanto que lo audiovisual potencia la superficialidad a la par que incide en la transmisión y reproducción de los «no valores» –así es como los denomina Aguaded–. Esto, unido al lenguaje de los medios de comunicación, despreocupándose de la ética en pro de la estética, nos hace reflexionar sobre la importancia de un proyecto escénico, su elaboración e implantación para los futuros maestros, y nos planteamos como esta herramienta de aprendizaje puede ser una gran estrategia para el intercambio de contenidos, o puede quedarse en un puro entretenimiento.

Uno de los elementos comunes en las artes, conectando con la música y la comunicación, es el ritmo. Huerta (2017), profesor de Educación Artística en la Universidad de Valencia, en la entrevista concedida a *ArtsEduca*, explica claramente lo importante que es para él el ritmo, insistiendo en la unión que supone este parámetro para las artes, incluso reconoce que se obsesiona con el ritmo cuando está preparando algún proyecto. Huerta nos recuerda que la vida está llena de ritmos. Y las personas con las que nos relacionamos nos marcan ritmos que podemos combinar y fortalecer. Siendo una persona tranquila, mi ritmo interior es muy marcado y acelerado. Mi cuerpo marca ritmos, y me comunico a través de ellos. Ahí nace todo, asumiendo los propios ritmos. El mundo se nutre de ritmos que contrastan y se entrelazan. La creación artística y la educación en artes exigen «un ritmo acentuado, de lo contrario, nos podemos quedar estancados». Siguiendo esta línea, Vernia (2014) nos dice que el ritmo es esencial en cuanto a la música formando parte fundamental para el aprendizaje del lenguaje musical, el cual debe ser adquirido de manera vivencial, pues autores como Phillips-Silver y Trainor (2007 en Sanabria, 2008), ya señalaban la pasividad en la forma de escuchar música.

2. LAS COMPETENCIAS CLAVE O BÁSICAS

Para la Comisión Europea (2004) una «competencia clave» es crucial para tres aspectos de la vida:

- realización y desarrollo personal a lo largo de la vida (capital cultural): las competencias clave deben permitir a las personas perseguir objetivos personales en la vida, llevados por sus intereses personales, sus aspiraciones y el deseo de continuar aprendiendo a lo largo de la vida;
- inclusión y una ciudadanía activa (capital social): las competencias clave deberían permitir a todos, una participación como ciudadanos activos en la sociedad;
- aptitud para el empleo (capital humano): la capacidad de todas y cada una de las personas de obtener un puesto de trabajo decente en el mercado laboral.

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD, s/d) ofrece las siguientes definiciones sobre las diferentes competencias clave:

2.1. Competencia en comunicación lingüística (CCL)

Esta competencia se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta.

Los conocimientos, destrezas y actitudes propios de esta competencia permiten expresar pensamientos, emociones, vivencias y opiniones, así como dialogar, formarse un juicio crítico y ético, generar ideas, estructurar el conocimiento, dar coherencia y cohesión al discurso y a las propias acciones y tareas, adoptar decisiones, y disfrutar escuchando, leyendo o expresándose de forma oral y escrita, todo lo cual contribuye además al desarrollo de la autoestima y de la confianza en sí mismo.

Comunicarse y conversar son acciones que suponen habilidades para establecer vínculos y relaciones constructivas con los demás y con el entorno, y acercarse a nuevas culturas, que adquieren consideración y respeto en la medida en que se conocen. Por ello, la competencia de comunicación lingüística está presente en la capacidad efectiva de convivir y de resolver conflictos.

El lenguaje, como herramienta de comprensión y representación de la realidad, debe ser un instrumento para la igualdad, la construcción de relaciones iguales entre hombres y mujeres, la eliminación de estereotipos y expresiones sexistas. La

comunicación lingüística debe ser motor de la resolución pacífica de conflictos en la comunidad escolar.

Escuchar, exponer y dialogar implica ser consciente de los principales tipos de interacción verbal, ser progresivamente competente en la expresión y comprensión de los mensajes orales que se intercambian en situaciones comunicativas diversas y adaptar la comunicación al contexto. Supone también la utilización activa y efectiva de códigos y habilidades lingüísticas y no lingüísticas y de las reglas propias del intercambio comunicativo en diferentes situaciones, para producir textos orales adecuados a cada situación de comunicación.

Leer y escribir son acciones que suponen y refuerzan las habilidades que permiten buscar, recopilar y procesar información, y ser competente a la hora de comprender, componer y utilizar distintos tipos de textos con intenciones comunicativas o creativas diversas. La lectura facilita la interpretación y comprensión del código que permite hacer uso de la lengua escrita y es, además, fuente de placer, de descubrimiento de otros entornos, idiomas y culturas, de fantasía y de saber, todo lo cual contribuye a su vez a conservar y mejorar la competencia comunicativa.

La habilidad para seleccionar y aplicar determinados propósitos u objetivos a las acciones propias de la comunicación lingüística (el diálogo, la lectura, la escritura, etc.) está vinculada a algunos rasgos fundamentales de esta competencia como las habilidades para representarse mentalmente, interpretar y comprender la realidad, y organizar y autorregular el conocimiento y la acción dotándolos de coherencia.

Comprender y saber comunicar son saberes prácticos que han de apoyarse en el conocimiento reflexivo sobre el funcionamiento del lenguaje y sus normas de uso, e implican la capacidad de tomar el lenguaje como objeto de observación y análisis. Expresar e interpretar diferentes tipos de discurso acordes a la situación comunicativa en diferentes contextos sociales y culturales, implica el conocimiento y aplicación efectiva de las reglas de funcionamiento del sistema de la lengua y de las estrategias necesarias para interactuar lingüísticamente de una manera adecuada.

Disponer de esta competencia conlleva tener conciencia de las convenciones sociales, de los valores y aspectos culturales y de la versatilidad del lenguaje en función del contexto y la intención comunicativa. Implica la capacidad empática de ponerse en el lugar de otras personas; de leer, escuchar, analizar y tener en cuenta opiniones distintas a la propia con sensibilidad y espíritu crítico; de expresar adecuadamente –en fondo y forma– las propias ideas y emociones, y de aceptar y realizar críticas con espíritu constructivo.

Con distinto nivel de dominio y formalización –especialmente en lengua escrita– esta competencia significa, en el caso de las lenguas extranjeras, poder comunicarse en algunas de ellas y, con ello, enriquecer las relaciones sociales y desenvolverse en contextos distintos al propio. Asimismo, se favorece el acceso a más y diversas fuentes de información, comunicación y aprendizaje.

En síntesis, el desarrollo de la competencia lingüística al final de la educación obligatoria comporta el dominio de la lengua oral y escrita en múltiples contextos, y el uso funcional de, al menos, una lengua extranjera.

2.2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT)

Implica la capacidad de aplicar el razonamiento matemático y sus herramientas para describir, interpretar y predecir distintos fenómenos en su contexto. Además, supone una disposición favorable y de progresiva seguridad y confianza hacia la información y las situaciones (problemas, incógnitas, etc.) que contienen elementos o soportes matemáticos, así como hacia su utilización cuando la situación lo aconseja, basadas en el respeto y el gusto por la certeza y en su búsqueda a través del razonamiento.

La competencia matemática requiere de conocimientos sobre los números, las medidas y las estructuras, así como de las operaciones y las representaciones matemáticas, y la comprensión de los términos y conceptos matemáticos (operaciones, números, medidas, cantidad, espacios, formas, datos, etc.).

El uso de herramientas matemáticas implica una serie de destrezas que requieren la aplicación de los principios y procesos matemáticos en distintos contextos, ya sean personales, sociales, profesionales o científicos, así como para emitir juicios fundados y seguir cadenas argumentales en la realización de cálculos, el análisis de gráficos y representaciones matemáticas y la manipulación de expresiones algebraicas, incorporando los medios digitales cuando sea oportuno. Forma parte de esta destreza la creación de descripciones y explicaciones matemáticas que llevan implícitas la interpretación de resultados matemáticos y la reflexión sobre su adecuación al contexto, al igual que la determinación de si las soluciones son adecuadas y tienen sentido en la situación en que se presentan.

Asimismo, esta competencia implica el conocimiento y manejo de los elementos matemáticos básicos (distintos tipos de números, medidas, símbolos, elementos geométricos, etc.) en situaciones reales o simuladas de la vida cotidiana, y la puesta en práctica de procesos de razonamiento que llevan a la solución de los problemas o a la obtención de información. Estos procesos permiten aplicar esa información a una mayor variedad de situaciones y contextos, seguir cadenas argumentales identificando las ideas fundamentales, y estimar y enjuiciar la lógica y validez de argumentaciones e informaciones. En consecuencia, la competencia matemática supone la habilidad para seguir determinados procesos de pensamiento (como la inducción y la deducción, entre otros) y aplicar algunos algoritmos de cálculo o elementos de la lógica, lo que conduce a identificar la validez de los razonamientos y a valorar el grado de certeza asociado a los resultados derivados de los razonamientos válidos.

Esta competencia cobra realidad y sentido en la medida que los elementos y razonamientos matemáticos son utilizados para enfrentarse a aquellas situaciones

cotidianas que los precisan. Por tanto, la identificación de tales situaciones, la aplicación de estrategias de resolución de problemas, y la selección de las técnicas adecuadas para calcular, representar e interpretar la realidad a partir de la información disponible están incluidas en ella. En definitiva, la posibilidad real de utilizar la actividad matemática en contextos tan variados como sea posible. Por ello, su desarrollo en la educación obligatoria se alcanzará en la medida en que los conocimientos matemáticos se apliquen de manera espontánea a una amplia variedad de situaciones, provenientes de otros campos de conocimiento y de la vida cotidiana.

El desarrollo de la competencia matemática al final de la educación obligatoria, conlleva utilizar espontáneamente –en los ámbitos personal y social– los elementos y razonamientos matemáticos para interpretar y producir información, para resolver problemas provenientes de situaciones cotidianas y para tomar decisiones. En definitiva, supone aplicar aquellas destrezas y actitudes que permiten razonar matemáticamente, comprender una argumentación matemática y expresarse y comunicarse en el lenguaje matemático, utilizando las herramientas de apoyo adecuadas, e integrando el conocimiento matemático con otros tipos de conocimiento para dar una mejor respuesta a las situaciones de la vida de distinto nivel de complejidad.

La competencia matemática incluye una serie de actitudes y valores que se basan en el rigor, el respeto a los datos y la veracidad.

Las competencias básicas en ciencia y tecnología son aquellas que proporcionan un acercamiento al mundo físico y a la interacción responsable con él desde acciones, tanto individuales como colectivas, orientadas a la conservación y mejora del medio natural, decisivas para la protección y mantenimiento de la calidad de vida y el progreso de los pueblos. Estas competencias contribuyen al desarrollo del pensamiento científico, pues incluyen la aplicación de los métodos propios de la racionalidad científica y las destrezas tecnológicas, que conducen a la adquisición de conocimientos, la contratación de ideas y la aplicación de los descubrimientos al bienestar social.

Capacitan a ciudadanos responsables y respetuosos que desarrollan juicios críticos sobre los hechos científicos y tecnológicos que se suceden a lo largo de los tiempos, pasados y actuales.

Para el adecuado desarrollo de las competencias en ciencia y tecnología resulta necesario abordar los saberes o conocimientos científicos relativos a la física, la química, la biología, la geología, las matemáticas y la tecnología, los cuales se derivan de conceptos, procesos y situaciones interconectadas.

Se requiere igualmente el fomento de destrezas que permitan utilizar y manipular herramientas y máquinas tecnológicas, así como utilizar datos y procesos científicos para alcanzar un objetivo; es decir, identificar preguntas, resolver problemas, llegar a una conclusión o tomar decisiones basadas en pruebas y argumentos.

Asimismo, estas competencias incluyen actitudes y valores relacionados con la asunción de criterios éticos asociados a la ciencia y a la tecnología, el interés por la ciencia, el apoyo a la investigación científica y la valoración del conocimiento científico; así como el sentido de la responsabilidad en relación a la conservación de los recursos naturales y a las cuestiones medioambientales y a la adopción de una actitud adecuada para lograr una vida física y mental saludable en un entorno natural y social.

2.3. Competencia para aprender a aprender (CPAA)

Aprender a aprender supone disponer de habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo a los propios objetivos y necesidades.

Esta competencia tiene dos dimensiones fundamentales. Por un lado, la adquisición de la conciencia de las propias capacidades (intelectuales, emocionales, físicas), del proceso y las estrategias necesarias para desarrollarlas, así como de lo que se puede hacer por uno mismo y de lo que se puede hacer con ayuda de otras personas o recursos. Por otro lado, disponer de un sentimiento de competencia personal, que redundará en la motivación, la confianza en uno mismo y el gusto por aprender.

Requiere conocer y controlar los propios procesos de aprendizaje para ajustarlos a los tiempos y las demandas de las tareas y actividades que conducen al aprendizaje. La competencia de aprender a aprender desemboca en un aprendizaje cada vez más eficaz y autónomo.

Esta competencia incluye una serie de destrezas que requieren la reflexión y la toma de conciencia de los propios procesos de aprendizaje. Así, los procesos de conocimiento se convierten en objeto del conocimiento y, además, hay que aprender a ejecutarlos adecuadamente.

Aprender a aprender incluye conocimientos sobre los procesos mentales implicados en el aprendizaje (cómo se aprende). Además, esta competencia incorpora el conocimiento que posee el estudiante sobre su propio proceso de aprendizaje que se desarrolla en tres dimensiones:

- El conocimiento que tiene acerca de lo que sabe y desconoce, de lo que es capaz de aprender, de lo que le interesa, etcétera.
- El conocimiento de la disciplina en la que se localiza la tarea de aprendizaje y el conocimiento del contenido concreto y de las demandas de la tarea misma.
- El conocimiento sobre las distintas estrategias posibles para afrontar la tarea.

Significa ser consciente de lo que se sabe y de lo que es necesario aprender, de cómo se aprende, y de cómo se gestionan y controlan de forma eficaz los procesos

de aprendizaje, optimizándolos y orientándolos a satisfacer objetivos personales. Requiere conocer las propias potencialidades y carencias, sacando provecho de las primeras y teniendo motivación y voluntad para superar las segundas desde una expectativa de éxito, aumentando progresivamente la seguridad para afrontar nuevos retos de aprendizaje.

Por ello, comporta tener conciencia de aquellas capacidades que entran en juego en el aprendizaje, como la atención, la concentración, la memoria, la comprensión y la expresión lingüística o la motivación de logro, entre otras, y obtener un rendimiento máximo y personalizado de las mismas con la ayuda de distintas estrategias y técnicas: de estudio, de observación y registro sistemático de hechos y relaciones, de trabajo cooperativo y por proyectos, de resolución de problemas, de planificación y organización de actividades y tiempos de forma efectiva, o del conocimiento sobre los diferentes recursos y fuentes para la recogida, selección y tratamiento de la información, incluidos los recursos tecnológicos.

Implica asimismo la curiosidad de plantearse preguntas, identificar y manejar la diversidad de respuestas posibles ante una misma situación o problema utilizando diversas estrategias y metodologías que permitan afrontar la toma de decisiones, racional y críticamente, con la información disponible.

Incluye, además, habilidades para obtener información –ya sea individualmente o en colaboración– y, muy especialmente, para transformarla en conocimiento propio, relacionando e integrando la nueva información con los conocimientos previos y con la propia experiencia personal y sabiendo aplicar los nuevos conocimientos y capacidades en situaciones parecidas y contextos diversos.

Respecto a las actitudes y valores, la motivación y confianza son cruciales para la adquisición de esta competencia. Ambas se potencian desde el planteamiento de metas realistas a corto, medio y largo plazo. Al alcanzarse las metas aumenta la percepción de autoeficacia y la confianza, y con ello se elevan los objetivos de aprendizaje de forma progresiva. Las personas deben ser capaces de apoyarse en experiencias vitales y de aprendizaje previas con el fin de utilizar y aplicar los nuevos conocimientos y capacidades en otros contextos, como los de la vida privada y profesional, la educación y la formación.

2.4. Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor (SIE)

Entre los conocimientos que requiere esta competencia se incluye la capacidad de reconocer las oportunidades existentes para las actividades personales, profesionales y comerciales. También incluye aspectos de mayor amplitud que proporciona el contexto en el que las personas viven y trabajan, tales como la comprensión de las líneas generales que rigen el funcionamiento de las sociedades y las organizaciones sindicales y empresariales, así como las económicas y financieras; la organización y los procesos empresariales; el diseño y la implementación de un plan (la gestión de recursos humanos y/o financieros), así como la postura ética de

las organizaciones y el conocimiento de cómo estas pueden ser un impulso positivo, por ejemplo.

Esta competencia se refiere, por una parte, a la adquisición de la conciencia y aplicación de un conjunto de valores y actitudes personales interrelacionadas, como la responsabilidad, la perseverancia, el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la creatividad, la autocrítica, el control emocional, la capacidad de elegir, de calcular riesgos y de afrontar los problemas, así como la capacidad de demorar la necesidad de satisfacción inmediata, de aprender de los errores y de asumir riesgos.

Por otra parte, remite a la capacidad de elegir con criterio propio, de imaginar proyectos, y de llevar adelante las acciones necesarias para desarrollar las opciones y planes personales –en el marco de proyectos individuales o colectivos– responsabilizándose de ellos, tanto en el ámbito personal, como social y laboral.

Supone poder transformar las ideas en acciones; es decir, proponerse objetivos y planificar y llevar a cabo proyectos. Requiere, por tanto, poder reelaborar los planteamientos previos o elaborar nuevas ideas, buscar soluciones y llevarlas a la práctica. Además, analizar posibilidades y limitaciones, conocer las fases de desarrollo de un proyecto, planificar, tomar decisiones, actuar, evaluar lo hecho y autoevaluarse, extraer conclusiones y valorar las posibilidades de mejora.

Asimismo, esta competencia requiere de las siguientes destrezas o habilidades esenciales: capacidad de análisis; capacidades de planificación, organización, gestión y toma de decisiones; capacidad de adaptación al cambio y resolución de problemas; comunicación, presentación, representación y negociación efectivas; habilidad para trabajar, tanto individualmente como dentro de un equipo; participación, capacidad de liderazgo y delegación; pensamiento crítico y sentido de la responsabilidad; autoconfianza, evaluación y autoevaluación, ya que es esencial determinar los puntos fuertes y débiles de uno mismo y de un proyecto, así como evaluar y asumir riesgos cuando esté justificado (manejo de la incertidumbre y asunción y gestión del riesgo).

Exige, por todo ello, tener una visión estratégica de los retos y oportunidades que ayude a identificar y cumplir objetivos y a mantener la motivación para lograr el éxito en las tareas emprendidas, con una sana ambición personal, académica y profesional. Igualmente ser capaz de poner en relación la oferta académica, laboral o de ocio disponible, con las capacidades, deseos y proyectos personales.

Además, comporta una actitud positiva hacia el cambio y la innovación que presupone flexibilidad de planteamientos, pudiendo comprender dichos cambios como oportunidades, adaptarse crítica y constructivamente a ellos, afrontar los problemas y encontrar soluciones en cada uno de los proyectos vitales que se emprenden.

En la medida en que la autonomía e iniciativa personal involucran a menudo a otras personas, esta competencia obliga a disponer de habilidades sociales para relacionarse, cooperar y trabajar en equipo: ponerse en el lugar del otro, valorar las ideas de

los demás, dialogar y negociar, la asertividad para hacer saber adecuadamente a los demás las propias decisiones, y trabajar de forma cooperativa y flexible.

Otra dimensión importante de esta competencia, muy relacionada con esta vertiente más social, está constituida por aquellas habilidades y actitudes relacionadas con el liderazgo de proyectos, que incluyen la confianza en uno mismo, la empatía, el espíritu de superación, las habilidades para el diálogo y la cooperación, la organización de tiempos y tareas, la capacidad de afirmar y defender derechos o la asunción de riesgos.

En síntesis, la autonomía y la iniciativa personal suponen ser capaz de imaginar, emprender, desarrollar y evaluar acciones o proyectos individuales o colectivos con creatividad, confianza, responsabilidad y sentido crítico.

- La Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha decidió incorporar la *competencia emocional* atendiendo a la importancia de esta competencia en el currículum. Autores como Daniel Goleman o Howard Gardner se anticiparon a esta competencia desde la *inteligencia emocional* o las *inteligencias múltiples*.

Finalmente, requiere el desarrollo de actitudes y valores como la predisposición a actuar de una forma creadora e imaginativa; el autoconocimiento y la autoestima; la autonomía o independencia, el interés y esfuerzo y el espíritu emprendedor. Se caracteriza por la iniciativa, la proactividad y la innovación, tanto en la vida privada y social como en la profesional. También está relacionada con la motivación y la determinación a la hora de cumplir los objetivos, ya sean personales o establecidos en común con otros, incluido el ámbito laboral.

2.5. Conciencia y expresiones culturales (CEC)

Implica conocer, comprender, apreciar y valorar con espíritu crítico, con una actitud abierta y respetuosa, las diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute personal y considerarlas como parte de la riqueza y patrimonio de los pueblos.

Esta competencia incorpora también un componente expresivo referido a la propia capacidad estética y creadora y al dominio de aquellas capacidades relacionadas con los diferentes códigos artísticos y culturales, para poder utilizarlas como medio de comunicación y expresión personal. Implica igualmente manifestar interés por la participación en la vida cultural y por contribuir a la conservación del patrimonio cultural y artístico, tanto de la propia comunidad como de otras comunidades.

Esta competencia supone conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos.

Apreciar el hecho cultural en general, y el hecho artístico en particular, lleva implícito disponer de aquellas habilidades y actitudes que permiten acceder a sus distintas manifestaciones, así como habilidades de pensamiento, perceptivas y comunicativas, sensibilidad y sentido estético para poder comprenderlas, valorarlas, emocionarse y disfrutarlas.

Esta competencia implica poner en juego habilidades de pensamiento divergente y convergente, puesto que comporta reelaborar ideas y sentimientos propios y ajenos; encontrar fuentes, formas y cauces de comprensión y expresión; planificar, evaluar y ajustar los procesos necesarios para alcanzar unos resultados, ya sea en el ámbito personal o académico. Se trata, por tanto, de una competencia que facilita tanto expresarse y comunicarse como percibir, comprender y enriquecerse con diferentes realidades y producciones del mundo del arte y de la cultura.

Requiere poner en funcionamiento la iniciativa, la imaginación y la creatividad para expresarse mediante códigos artísticos y, en la medida en que las actividades culturales y artísticas suponen en muchas ocasiones un trabajo colectivo, es preciso disponer de habilidades de cooperación para contribuir a la consecución de un resultado final, y tener conciencia de la importancia de apoyar y apreciar las iniciativas y contribuciones ajenas.

Así pues, la competencia para la conciencia y expresión cultural requiere de conocimientos que permitan acceder a las distintas manifestaciones sobre la herencia cultural (patrimonio cultural, histórico-artístico, literario, filosófico, tecnológico, medioambiental...) a escala local, nacional y europea y su lugar en el mundo. Comprende la concreción de la cultura en diferentes autores y obras, así como en diferentes géneros y estilos, tanto de las bellas artes (música, pintura, escultura, arquitectura, cine, literatura, fotografía, teatro y danza) como de otras manifestaciones artístico-culturales de la vida cotidiana (vivienda, vestido, gastronomía, artes aplicadas, folclore, fiestas...). Incorpora asimismo el conocimiento básico de las principales técnicas, recursos y convenciones de los diferentes lenguajes artísticos y la identificación de las relaciones existentes entre esas manifestaciones y la sociedad, lo cual supone también tener conciencia de la evolución del pensamiento, las corrientes estéticas, las modas y los gustos, así como de la importancia representativa, expresiva y comunicativa de los factores estéticos en la vida cotidiana.

La competencia artística también engloba el conocimiento básico de las principales técnicas, recursos y convenciones de los diferentes lenguajes artísticos, así como de las obras y manifestaciones más destacadas del patrimonio cultural. Además, supone identificar las relaciones existentes entre esas manifestaciones y la sociedad –la mentalidad y las posibilidades técnicas de la época en que se crean–, o con la persona o colectividad que las crea. Esto significa también tener conciencia de la evolución del pensamiento, de las corrientes estéticas, las modas y los gustos, así como de la importancia representativa, expresiva y comunicativa que los factores estéticos han desempeñado y desempeñan en la vida cotidiana de la persona y de las sociedades.

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

Dichos conocimientos son necesarios para poner en funcionamiento destrezas como la aplicación de diferentes habilidades de pensamiento, perceptivas, comunicativas, de sensibilidad y sentido estético para poder comprenderlas, valorarlas, emocionarse y disfrutarlas. La expresión cultural y artística exige también desarrollar la iniciativa, la imaginación y la creatividad expresadas a través de códigos artísticos, así como la capacidad de emplear distintos materiales y técnicas en el diseño de proyectos.

El desarrollo de esta competencia supone actitudes y valores personales de interés, reconocimiento y respeto por las diferentes manifestaciones artísticas y culturales, y por la conservación del patrimonio.

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

2.6. Competencias sociales y cívicas (CSC)

Se relaciona con el bienestar personal y colectivo. Exige entender el modo en que las personas pueden procurarse un estado de salud física y mental óptimo, tanto para ellas mismas como para sus familias y su entorno social próximo, y saber cómo un estilo de vida saludable puede contribuir a ello.

Esta competencia hace posible comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora. En ella están integrados conocimientos diversos y habilidades complejas que permiten participar, tomar decisiones, elegir cómo comportarse en determinadas situaciones y responsabilizarse de las elecciones y decisiones adoptadas.

Globalmente supone utilizar, para desenvolverse socialmente, el conocimiento sobre la evolución y organización de las sociedades y sobre los rasgos y valores del

sistema democrático, así como utilizar el juicio moral para elegir y tomar decisiones, y ejercer activa y responsablemente los derechos y deberes de la ciudadanía.

Esta competencia favorece la comprensión de la realidad histórica y social del mundo, su evolución, sus logros y sus problemas. La comprensión crítica de la realidad exige experiencia, conocimientos y conciencia de la existencia de distintas perspectivas al analizar esa realidad. Conlleva recurrir al análisis multicausal y sistémico para enjuiciar los hechos y problemas sociales e históricos y para reflexionar sobre ellos de forma global y crítica, así como realizar razonamientos críticos y lógicamente válidos sobre situaciones reales, y dialogar para mejorar colectivamente la comprensión de la realidad.

Significa también entender los rasgos de las sociedades actuales, su creciente pluralidad y su carácter evolutivo, además de demostrar comprensión de la aportación que las diferentes culturas han hecho a la evolución y progreso de la humanidad, y disponer de un sentimiento común de pertenencia a la sociedad en que se vive. En definitiva, mostrar un sentimiento de ciudadanía global compatible con la identidad local.

Asimismo, forman parte fundamental de esta competencia aquellas habilidades sociales que permiten saber que los conflictos de valores e intereses forman parte de la convivencia, resolverlos con actitud constructiva y tomar decisiones con autonomía empleando, tanto los conocimientos sobre la sociedad como una escala de valores construida mediante la reflexión crítica y el diálogo en el marco de los patrones culturales básicos de cada región, país o comunidad.

La dimensión ética de la competencia social y ciudadana entraña ser consciente de los valores del entorno, evaluarlos y reconstruirlos afectiva y racionalmente para crear progresivamente un sistema de valores propio y comportarse en coherencia con ellos al afrontar una decisión o un conflicto. Ello supone entender que no toda posición personal es ética si no está basada en el respeto a principios o valores universales como los que encierra la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

En consecuencia, entre las habilidades de esta competencia destacan las siguientes: conocerse y valorarse, saber comunicarse en distintos contextos, expresar las propias ideas y escuchar las ajenas, ser capaz de ponerse en el lugar del otro y comprender su punto de vista aunque sea diferente del propio, y tomar decisiones en los distintos niveles de la vida comunitaria, valorando conjuntamente los intereses individuales y los del grupo. Además implica, la valoración de las diferencias a la vez que el reconocimiento de la igualdad de derechos entre los diferentes colectivos, en particular, entre hombres y mujeres. Igualmente la práctica del diálogo y de la negociación para llegar a acuerdos como forma de resolver los conflictos, tanto en el ámbito personal como en el social.

Implica conocimientos que permitan comprender y analizar de manera crítica los códigos de conducta y los usos generalmente aceptados en las distintas sociedades

y entornos, así como sus tensiones y procesos de cambio. La misma importancia tiene conocer los conceptos básicos relativos al individuo, al grupo, a la organización del trabajo, la igualdad y la no discriminación entre hombres y mujeres y entre diferentes grupos étnicos o culturales, la sociedad y la cultura. Asimismo, es esencial comprender las dimensiones intercultural y socioeconómica de las sociedades europeas y percibir las identidades culturales y nacionales como un proceso sociocultural dinámico y cambiante en interacción con la europea, en un contexto de creciente globalización.

También se requieren destrezas como la capacidad de comunicarse de una manera constructiva en distintos entornos sociales y culturales, mostrar tolerancia, expresar y comprender puntos de vista diferentes, negociar sabiendo inspirar confianza y sentir empatía. Las personas deben ser capaces de gestionar un comportamiento de respeto a las diferencias expresado de manera constructiva.

Y por último, se relaciona con actitudes y valores como una forma de colaboración, la seguridad en uno mismo y la integridad y honestidad. Las personas deben interesarse por el desarrollo socioeconómico y por su contribución a un mayor bienestar social de toda la población, así como la comunicación intercultural, la diversidad de valores y el respeto a las diferencias, además de estar dispuestas a superar los prejuicios y a comprometerse en este sentido.

La competencia cívica se basa en el conocimiento crítico de los conceptos de democracia, justicia, igualdad, ciudadanía y derechos humanos y civiles, así como de su formulación en la Constitución española, la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea y en declaraciones internacionales, y de su aplicación por parte de diversas instituciones a escala local, regional, nacional, europea e internacional. Esto incluye el conocimiento de los acontecimientos contemporáneos, así como de los acontecimientos más destacados y de las principales tendencias en las historias nacional, europea y mundial, así como la comprensión de los procesos sociales y culturales de carácter migratorio que implican la existencia de sociedades multiculturales en el mundo globalizado.

Las destrezas de esta competencia están relacionadas con la habilidad para interactuar eficazmente en el ámbito público y para manifestar solidaridad e interés por resolver los problemas que afecten al entorno escolar y a la comunidad, ya sea local o más amplia. Conlleva la reflexión crítica y creativa y la participación constructiva en las actividades de la comunidad o del ámbito mediato e inmediato, así como la toma de decisiones en los contextos local, nacional o europeo y, en particular, mediante el ejercicio del voto y de la actividad social y cívica.

Las actitudes y valores inherentes a esta competencia son aquellos que se dirigen al pleno respeto de los derechos humanos y a la voluntad de participar en la toma de decisiones democráticas a todos los niveles, sea cual sea el sistema de valores adoptado. También incluye manifestar el sentido de la responsabilidad y mostrar comprensión y respeto de los valores compartidos que son necesarios para garantizar la cohesión de la comunidad, basándose en el respeto de los principios demo-

cráticos. La participación constructiva incluye también las actividades cívicas y el apoyo a la diversidad y la cohesión sociales y al desarrollo sostenible, así como la voluntad de respetar los valores y la intimidad de los demás y la recepción reflexiva y crítica de la información procedente de los medios de comunicación.

Forma parte de esta competencia el ejercicio de una ciudadanía activa e integradora que exige el conocimiento y comprensión de los valores en que se asientan los estados y sociedades democráticas, de sus fundamentos, modos de organización y funcionamiento. Esta competencia permite reflexionar críticamente sobre los conceptos de democracia, libertad, igualdad, solidaridad, corresponsabilidad, participación y ciudadanía, con particular atención a los derechos y deberes reconocidos en las declaraciones internacionales, en la Constitución española y en la legislación autonómica, así como a su aplicación por parte de diversas instituciones; y mostrar un comportamiento coherente con los valores democráticos, que a su vez conlleva disponer de habilidades como la toma de conciencia de los propios pensamientos, valores, sentimientos y acciones, y el control y autorregulación de los mismos.

En definitiva, el ejercicio de la ciudadanía implica disponer de habilidades para participar activa y plenamente en la vida cívica. Significa construir, aceptar y practicar normas de convivencia acordes con los valores democráticos, ejercitar los derechos, libertades, responsabilidades y deberes cívicos, y defender los derechos de los demás. Adquirir estas competencias supone ser capaz de ponerse en el lugar del otro, aceptar las diferencias, ser tolerante y respetar los valores, las creencias, las culturas y la historia personal y colectiva de los otros.

2.7. Competencia digital (CD)

Comprende el uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de la información y la comunicación. Para conseguir esta competencia, serán necesarios conocimientos relacionados con el lenguaje específico básico: textual, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro. Lo que implica las principales aplicaciones informáticas, sin olvidar la importancia de saber y respetar los derechos y las libertades que asisten a las personas en el mundo digital. Por tanto, para ser competente en este terreno, es necesario ser capaz de hacer un uso habitual de los recursos tecnológicos con el fin de resolver los problemas reales, evaluar y seleccionar nuevas fuentes de información e innovaciones tecnológicas.

Esta competencia necesita también, actitudes y valores que permitan al usuario adaptarse a las nuevas necesidades establecidas por las tecnologías, y la capacidad de interactuar socialmente en torno a ellas, así como la participación y el trabajo colaborativo, la motivación y la curiosidad por el aprendizaje y la mejora en el uso de las tecnologías.

Contribución de la música a las competencias básicas

Según Longueira (2011a), la música contribuye directamente a la adquisición de la competencia cultural y artística en todos los aspectos que la configuran. Incide en el desarrollo de la competencia de autonomía e iniciativa personal, a través del trabajo colaborativo. La interpretación y la composición son muestras significativas de actividades que necesitan de una planificación previa y de la toma de decisiones para obtener los resultados deseados. Desde la interpretación musical, se desarrollan capacidades y habilidades tales como la perseverancia, la responsabilidad, la autocrítica y la autoestima, siendo estos, factores clave para la adquisición de esta competencia. La música potencia también a la competencia social y ciudadana.

La participación en actividades musicales, especialmente las relacionadas con la interpretación y creación colectiva que requieren de un trabajo cooperativo, colabora en la adquisición de habilidades para relacionarse con los demás. La música también fomenta las capacidades y destrezas fundamentales para el aprendizaje guiado y autónomo como la atención, la concentración y la memoria, desarrollando el sentido del orden y del análisis. En cuanto a la competencia en comunicación lingüística la música contribuye, al igual que otras áreas, a enriquecer los intercambios comunicativos y a la adquisición y uso de un vocabulario musical básico. Fundamental en la integración del lenguaje musical y el lenguaje verbal, y valoración del enriquecimiento que dicha interacción genera.

Respecto a la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico la música incide en la mejora de la calidad del medio ambiente, identificando y reflexionando sobre el exceso de ruido, la contaminación sonora y el uso indiscriminado de la música, con el fin de generar hábitos saludables. Es clara la relación de esta materia con la competencia matemática, a partir del sistema de representación matemática: valores, proporciones, y equivalencias, compartiendo bases conceptuales comunes. Cuando en el aula de música se trabajan el ritmo o las escalas, se está haciendo una aportación al desarrollo de la competencia matemática.

En opinión de Giráldez (2007), son necesarias determinadas condiciones para que la educación musical pueda incidir en el desarrollo de las competencias básicas, teniendo en cuenta tanto actividades, tratamiento de los contenidos como metodología, aunque la música sí contribuye directamente a la competencia cultural y artística. Así, como dice esta autora, una persona competente musicalmente tendrá las siguientes habilidades:

- Cantar, tocar «de oído» (o, eventualmente, leyendo partituras), bailar o participar en un grupo musical.
- Comprender y disfrutar de la música que escucha.
- Interesarse por músicas de diversos estilos, épocas y culturas, con la capacidad para emitir juicios críticos acerca de la música que escucha.
- Desarrollar un compromiso personal con la música, interesándose por la vida musical de su comunidad, apoyándola y participando activamente en ella.

- Utilizar la música en procesos creativos, ya sea inventándola o seleccionando músicas adecuadas para crear montajes audiovisuales y para otras actividades cotidianas o artísticas.

Siguiendo a Longueira (2011b), citamos a continuación algunas de las aportaciones de la educación musical agrupándose en:

Ámbito cognitivo:

- Potenciación del razonamiento inductivo/analógico.
- Mejora del lenguaje hablado-escrito.
- Potenciación de la memoria y las representaciones mentales.

Ámbito físico y psicomotriz:

- Control de los movimientos en general, y especialmente desarrollo de la psicomotricidad fina.
- Equilibrio y control del cuerpo.

En el ámbito socioafectivo citamos algunas, según Longueira y López (2004):

- Mejora de la confianza en uno mismo y de sus capacidades (autoconcepto).
- Asunción de responsabilidad y compromiso.
- Perseverancia.
- Miedo relativo al fracaso.
- Mayor grado de tolerancia en las relaciones interpersonales.
- Control de las emociones (relaciones interpersonales) y expresión de los sentimientos.
- Capacidad de resolución de problemas por sí mismo.
- Fomentar las actividades cooperativas.
- Educar en la no competitividad.

En opinión de Giráldez (2007) la competencia social y ciudadana puede beneficiarse de la educación musical, pues la música tiene un carácter cooperativo, coordinando al grupo de aula. También la composición colectiva beneficiaría a esta competencia. En cuanto a las TIC, el alumnado puede realizar diferentes actividades utilizando las ventajas que suponen las nuevas tecnologías (creación, improvisación, audición musical o búsqueda de información). Aprender a aprender o autonomía e iniciativa personal, también son dos competencias que la educación musical puede fomentar su adquisición, a través de proyectos, resolución de problemas, tomando conciencia de las propias posibilidades y capacidades.

La educación musical, bajo nuestro punto de vista, es una potente herramienta para la educación general formando parte directa e indirecta del currículum oficial, potenciando la creatividad y la iniciativa personal, habilidades tan necesarias para adaptarse al mundo real, tanto laboral como personal y emocional. Las competencias que debe adquirir el discente, no solo deben pasar por las relacionadas en su

currículum, sino que debe recurrir a todas aquellas competencias y aportaciones que le hagan adquirir unos contenidos, destrezas y habilidades para ser competente en aquello que desea y en aquello que necesita.

En la siguiente tabla, podemos observar una pequeña muestra de lo que supone la música como contribución a las *competencias clave*, su relación y proximidad, aunque somos consciente de que solo hemos plasmado una pequeña muestra de todas las relaciones que se podrían establecer, después de leer exhaustivamente la documentación aportada en este documento, no obstante, esta pequeña muestra permite hacerse una idea de la relevancia de la educación musical en la educación general:

Competencias clave	Implicación de la música	
	Comunes a todas las CC	Específicas
Competencia en comunicación lingüística (CCL)	Expresar a través de todo el cuerpo. Trabajar de forma creativa, improvisar. Conceptualizar y transferir.	Lectura musical alfabetización. Habilidades en comunicación, reestablecer patrones del habla.
Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT)	Expresar a través de todo el cuerpo. Expresar a través de todo el cuerpo. Trabajar en equipo (en conjunto) de manera cooperativa y colaborativa. Trabajar de manera individual /superación / disciplina y rigor en el estudio / de forma independiente y para resolver problemas expresar el carácter emocional. Rendimiento cognitivo. Expresión de ideas nuevas encaminadas a resolver problemas o a satisfacer necesidades. Se reduce la distancia entre teoría y práctica.	Ritmos básicos y pulso, compases, medidas. Desde la informática musical, la composición y la creación en con las tecnologías.
Competencia para aprender a aprender (CPAA)	Trabajar de manera cooperativa y colaborativa. Trabajar de manera individual /superación / disciplina y rigor en el estudio / de forma independiente y para resolver problemas expresar el carácter emocional. Rendimiento cognitivo. Expresión de ideas nuevas encaminadas a resolver problemas o a satisfacer necesidades. Se reduce la distancia entre teoría y práctica.	Capacidad de aprender de manera autónoma. Potenciar la memoria y el trabajo sobre la lateralidad cerebral.
Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor (SIE)	Utilizar el pensamiento (convergente y divergente), perceptivas y comunicativas. Conocer y valorar la evolución del pensamiento, corrientes estéticas, modas y gustos; su influencia en las personas y sociedades. Valorar la libertad de expresión.	Resolución de problemas in situ, sobre un escenario, actuación, audición. Compromiso, responsabilidad y puntualidad, la atención, el silencio, la flexibilidad y la paciencia.
Conciencia y expresiones culturales (CEC)	Utilizar el pensamiento (convergente y divergente), perceptivas y comunicativas. Conocer y valorar la evolución del pensamiento, corrientes estéticas, modas y gustos; su influencia en las personas y sociedades. Valorar la libertad de expresión.	Manifestaciones musicales de diferentes, estilos, géneros, pueblos, épocas.
Competencias sociales y cívicas (CSC)	Utilizar el pensamiento (convergente y divergente), perceptivas y comunicativas. Conocer y valorar la evolución del pensamiento, corrientes estéticas, modas y gustos; su influencia en las personas y sociedades. Valorar la libertad de expresión.	Habilidades en la motricidad gruesa, conciencia sensorial. Escucha interna, empatía emocional, como intérprete y como público. mejora de las habilidades sociales y la percepción de la creación.
Competencia digital (CD)	Utilizar el pensamiento (convergente y divergente), perceptivas y comunicativas. Conocer y valorar la evolución del pensamiento, corrientes estéticas, modas y gustos; su influencia en las personas y sociedades. Valorar la libertad de expresión.	Contacto con la realidad en redes sociales y el uso de internet para la adquisición de nuevos conocimientos.

Figura 1. Relación de la música con las competencias clave

Fuente: Elaboración propia

3. COMPETENCIAS BÁSICA EN MÚSICA

Como dice Longueira (2011b), la educación musical en España se desarrolla en tres ámbitos: formación profesional, formación docente y educación musical en formación general. Actualmente, los tres ámbitos adaptan su estructura y desarrollo a la concepción educativa de competencias.

- a) las competencias que deben tener los profesionales procedentes de las enseñanzas especializadas de música. Son ámbitos que pertenecen a la formación musical profesional y formación docente;
- b) aportaciones de la educación musical al desarrollo de competencias básicas en la formación general;
- c) las competencias propiamente musicales que se desarrollan en la educación general como parte de la educación artística.

La MTNA (Music Teacher National Assotiation) aprobó en la reunión anual de 2003 la siguiente propuesta sobre las competencias que se debían adquirir para *habilidades esenciales* para la promoción de un amor de por vida para la música y por la música:

- Capacidad para internalizar ritmos básicos y pulso
- Capacidad de lectura musical alfabetización
- Posibilidad de realizar con facilidad física y la eficiencia técnica
- Capacidad de escuchar las notas en la página
- Capacidad para trabajar de forma creativa, improvisar, componer, armonizar y tocar de oído
- Capacidad para comprender los elementos básicos de la teoría, la forma armonía, etc.
- Capacidad para responder a los elementos interpretativos de la composición para expresar el carácter emocional de la música
- Capacidad para conceptualizar y transferir ideas musicales
- Capacidad para trabajar de forma independiente y para resolver problemas
- Capacidad para realizar cómodamente individualmente y con otros en una variedad de entornos

Hodges (2011) cita a Bebeau (1982), Colley (1987), Palmer (1976) y Shehan (1987) refiriéndose al aprendizaje de la lectura musical, que el uso de sílabas o dispositivos mnemotécnicos relacionados, son enfoques pedagógicos eficaces para la enseñanza de habilidades de lectura musical. Sin embargo, hay una falta de continuidad entre decidido los enfoques utilizados y los resultados obtenidos.

En opinión de O'Connor y Dunhill (2005), gran parte de las investigaciones relacionadas con la música tienen que ver con los efectos cognitivos, emocionales, estéticas de aprendizaje de un instrumento o de la apreciación de la música (O'Connor y Holland, 2004: 26). Según Emmanuel (2005 en O'Connor y Dunhill, 2005) la música es una expresión de la identidad cultural, y es inherente a la forma de definir y redefinirse a sí mismos. La naturaleza de la clase de música es tal que la identidad cultural puede ser expresada, compartida, y se valora a través de experimentar la música de otras culturales.

A través de experiencias musicales en el aula, con una atmósfera de aceptación, de tolerancia, y de seguridad se pueden fomentar actitudes que permitan una situación de confort. Así, la clase se convierte en un lugar para el autodescubrimiento, de aceptación, de reflexión, de imaginación y, en última instancia, de cambio social. Por ello, en nuestra opinión, no solo deben valorarse las competencias específicas en música, como siempre ha pasado, dirigiendo la atención, como ya ocurre en otras enseñanzas, a la educación en valores o la educación emocional, claro está, con una formación específica para los docentes.

Para Schellenberg (2005), la escucha musical, así como las clases de música, tiene ventajas respecto al intelecto. Según este autor, la escucha de la música, o cantar, conduce a un mejor rendimiento en una variedad de pruebas cognitivas. Estos efectos se miden a través del estado de ánimo o la excitación.

En opinión de Lake y Downs (1984), el área de música implica expresión creativa, habilidades en ritmo, habilidades en comunicación, reestablecer patrones del habla, memoria del recuerdo, habilidades en la motricidad gruesa, conciencia sensorial, fortalecimiento de los pulmones.

3.1. Creatividad

Bajo nuestro punto de vista, uno de los factores que pueden incidir en esta competencia sería la creatividad y, aunque este elemento no solo es propio del artista, sí que tiene una relevancia especial en el campo de la música, por ello consideramos la inclusión de este punto para tener en cuenta a la hora de adquirir las diferentes competencias básicas en música, aunque situamos la competencia creativa dentro de las competencias transversales.

Creatividad viene del latín *creare*, cuyo significado atiende a la concepción de producir o crear, aunque antiguamente se vinculaba a la religión; actualmente aumentan las investigaciones en torno a este concepto por la necesidad de ofrecer rápidas soluciones a los problemas actuales. La creatividad necesita de un ambiente flexible y de libertad, en contra de una enseñanza rígida (Martínez-Otero 2007).

Otra definición de creatividad la encontramos en la siguiente explicación de Danny Gregory, tomada de Thorne (2008, 48):

Creatividad no significa hacer suceder las cosas partiendo de la nada. Significa ver y sentir el mundo de manera tan vívido que puedes establecer conexiones y pautas que ayudan a explicar la realidad. Significa abrirse a la belleza del mundo en lugar de esconderse de él. ¿Asusta, verdad?

Para Ortiz (2009, en Gustems y Calderón 2013) dar vida, «criar» sería la base de la actividad creadora, entendiendo la creatividad como una capacidad para crear significativamente. Según estos autores, podemos encontrar cinco modelos que explicarían la actividad creadora (el biológico, el ambientalista, el combinado, el de personalidad y el cognitivo) que contribuyen a una mejor comprensión de dicha actividad y que queda resumida a continuación:

MODELOS QUE EXPLICAN LA ACTIVIDAD CREADORA	
Biológico	El talento del creador es innato. Posee facultades singulares, cercano al genio.
Ambientalista	Los factores que inciden son la educación y el contexto social.
Combinado	Incluye los dos modelos anteriores.
De personalidad	La personalidad (influenciada por las experiencias vividas a lo largo de la vida) determina la conducta creativa.
Cognitivo	Complementa a los modelos anteriores, entendiendo por un lado que la persona creativa es más abierta y por otro lado, se presupone que la persona creativa posee un coeficiente de inteligencia medio alto.

Figura 2. Modelos que explican la actividad creadora.
Fuente: Gustems y Calderón (2013)

Según Luecke (2004), la creatividad es un proceso de desarrollo de la expresión de ideas nuevas encaminadas a resolver problemas o a satisfacer necesidades. Para Gardner (2008) la creación forma parte de la estructura del mundo; el creador trabaja siguiendo caminos que no conoce, pero disfruta con ello.

Como dicen Alsina et al. (2009), la creatividad es fundamental en los nuevos enfoques educativos, ocupando el aprendizaje creativo un lugar dentro del espacio educativo en el marco europeo. Siguiendo esta línea, en la práctica educativa, la creatividad puede aplicarse tanto a identificar al alumno creativo como a la propia labor docente, pues una clase creativa potencia la motivación y contrarresta el aburrimiento, ya que la creatividad supone la integración de diferentes dimensiones, como la motivación, inteligencia o conocimientos, que pueden tener un efecto multiplicador de la creatividad (Corbalán et al. 2006).

3.2. Competencias básica en música. Una propuesta

Esta propuesta está basada en una iniciativa de Vernia (2016) que se llevó a cabo en diferentes conservatorios y escuelas de música, donde se recogió información de los docentes de diferentes especialidades de música, confeccionando así un manual, para guiar y orientar al profesorado de los diferentes ámbitos y niveles, de la educación musical. Por tanto, las siguientes definiciones que aportamos son propuestas abiertas a modificaciones y adaptaciones según ámbito y contexto, tratan de ser una guía para el docente y para confeccionar una programación por competencias, por ello, antes de cada competencia dedicamos unos breves párrafos dirigidos, de manera global, a ayudar en la comprensión de cada una de ellas.

3.2.1. Competencia rítmica

Para Castro (2003), el ritmo es el elemento primigenio de la música, definiéndolo como *la organización de las duraciones de los sonidos, ruidos y silencios*, así, la sensación de movimiento que percibimos a través de la música viene dada por el ritmo. En este sentido, el latir de la música o pulso, se convierte en un latido constante regular o irregular, fuerte o débil. Por su parte, el acento se entiende como el pulso de mayor intensidad entre una serie.

Adquirir una competencia rítmica significaría el control de unas habilidades que permitieran la comprensión, y consecuentemente la ejecución de los contenidos rítmicos de un determinado nivel musical. En este sentido, el ritmo, como dinámica que es, depende totalmente del movimiento y encuentra su prototipo más próximo en nuestro sistema muscular. Todos los matices de tiempo –*allegro, andante, acelerando, ritenuto*– y todos los matices de la energía –*forte, piano, crescendo, diminuendo*– se pueden «realizar» en nuestro cuerpo, y la agudeza de nuestro sentimiento musical dependerá de la agudeza de nuestras sensaciones corporales (Jaques-Dalcroze 1921, en Swanwick, 2000).

Trallero (2004) cita a Bachmann para explicar que la actividad rítmica permite la integración de la conciencia corporal. El ritmo, explica esta autora, es el elemento más primario de la música, formado por el pulso (pulsación interna, constante y regular que establece la velocidad sobre la que se diseña el ritmo), el acento (pulsaciones que destacan sobre las otras, adquiriendo generalmente una periodicidad estableciendo un compás determinado) y el ritmo (dispuesto por la combinación de sonidos largos y cortos). Esta autora opina que el ritmo ayuda al desarrollo de todos aquellos aspectos relacionados con el movimiento, la coordinación y la psicomotricidad, permitiendo una conciencia del esquema corporal mayor

Definición:

La competencia rítmica abarcaría todos los aspectos relacionados con la métrica (compases, ritmos, polirritmias, etc.). Adquirir una competencia rítmica significaría el control de unas habilidades que permiten la comprensión, y consecuentemente

mente la ejecución de los contenidos rítmicos de un determinado nivel musical. Utilizar la disociación motriz y auditiva necesaria para ejecutar o escuchar con independencia desarrollos rítmicos.

Trabaja los patrones rítmicos a nivel vocal, corporal e instrumental. Relacionada con otras competencias musicales tales como la competencia auditiva esencial para que los niños se familiaricen con los ritmos y los sepan identificar; la competencia corporal y instrumental porque a través de ellas se puede trabajar también el ritmo. Podemos trabajar esta competencia de la siguiente manera:

- a través de la voz, con canciones que tengan diferentes ritmos;
- a través del cuerpo, con actividades sobre la lateralidad, la expresión corporal, la percusión corporal, la coordinación y la pulsación;
- a través de la instrumentación, con actividades que incluyan *motivos* rítmicos, compases, notación musical y figuración.

3.2.2. Competencia auditiva / perceptiva

El primer órgano sensorial que empieza a desarrollarse en el ser humano es el oído, y se manifiesta ya a partir del quinto mes del feto, siendo el primer sentido a través del cual se tendrá contacto con el exterior, por tanto, oír música, como dice Maneveau (1993), es oír primero al mundo que nos rodea, escuchar al otro; así enseñar a escuchar música supone comunicarse mejor con nuestros semejantes.

Uno de los parámetros más importantes del aprendizaje musical y del disfrute en sí de la música, es la *audición*. La educación auditiva posibilitará este disfrute de manera crítica y selectiva a través de ejercicios rítmicos, melódicos, armónicos y la escucha significativa de fragmentos musicales, permitiendo además entender los rasgos que proporciona la apreciación de una época o un estilo determinado o las características artísticas de un determinado compositor.

Por tanto, la audición es fundamental en el proceso de la educación musical, independientemente del nivel al que vaya dirigida. Frega (2008) propone unos objetivos divididos en ciclos formativos que estarían relacionados directamente con la competencia auditiva, puesto que son capacidades o habilidades a desarrollar

Definición:

Abarcaría toda percepción auditiva, así como la capacidad de crear imágenes sonoras o auditivas en ausencia de sonido físico, y la audición que sí necesita de sonido físico ya sea en vivo o a través de una grabación, colocando el dictado musical como una herramienta para desarrollar la cognición musical. Utilizar el «sentido interno» para relacionar la audición con su representación gráfica, así como para reconocer timbres, estructuras formales, indicaciones dinámicas, expresivas, temporales, etc.

El objetivo principal es desarrollar todas y cada una de las habilidades en las que el oído tiene una implicación. De este modo, el alumnado deberá trabajar la distinción de diferentes conceptos musicales, así como: altura, ritmo, pulsación, timbre, textura, tesitura, dinámicas y armadura. Es importante establecer la diferencia entre oír y escuchar. La *competencia en expresión corporal* la podemos entender como la percepción global, desde todo el cuerpo para identificar los diferentes parámetros de la música. Así pues, la competencia auditiva permite el análisis del lenguaje musical a un nivel más abstracto.

3.2.3. Competencia vocal

En opinión de Elgström (2007), la educación vocal es necesaria para los docentes, y no solo en el ámbito musical, para que les permita hacer un mejor uso de la voz tanto dentro como fuera de las aulas. En nuestra opinión, los contenidos que este autor propone y que estructura en varios bloques son idóneos para incluirlos dentro de la competencia vocal que deberá adquirir el docente, tales como:

- Postura corporal, adecuada para la fonación.
- Respiración. Control de la respiración diafragmática o abdominal.
- Técnica vocal. Desarrollo de la voz.
- A través de sus parámetros (frecuencia e intensidad), enriqueciendo el timbre y optimizando las cavidades sonoras.
- Medidas de higiene de la voz. Utilización y abuso de la voz, y hábitos saludables.

En opinión de Kamińska (2011), el canto es fundamental en el desarrollo musical de una persona, permitiendo el desarrollo interior de la audición, potenciando las habilidades perceptivo-musicales. Según la autora, la competencia vocal es entendida por muchas culturas como un elemento específico dentro de las diferentes características (tradición, función social) de una cultura, comportando, además, habilidades y aptitudes de la propia voz, como instrumento musical para expresarse, improvisar o reproducir estructuras musicales, y supone una precisa correcta afinación y ritmo, respiración y fraseo apropiado, atendiendo en nuestro caso a la música tonal (doce tonos). Así, esta competencia se relaciona con la capacidad de producir con precisión una melodía dentro de una determinada tonalidad y ritmo.

Esta autora añade que valorar la adquisición de esta competencia supone la elaboración de unos criterios precisos para evaluar, proponiendo los siguientes ítems de evaluación:

- 1 punto: canta el contorno de una melodía. La melodía únicamente se puede dibujar, pero no por escrito en un pentagrama.
- 2 puntos: las frases de una canción tonal son bastante coherentes, pero la tonalidad no está totalmente clara, cambiando la misma de vez en cuando.

3 puntos: la interpretación constituye un cierto conjunto tonal, lo que indica un sentido de tono desarrollado, pero muchos intervalos se cantan de manera imprecisa.

4 puntos: cantando dentro de la tonalidad, con ciertas desafinaciones que pueden llevar hacia una tonalidad ascendente o descendente.

5 puntos: interpretación correcta, se adhieren a una sola tonalidad, con los intervalos cantados correctamente.

Definición:

Capacidad o habilidad para reproducir a través de la voz, aquellos fragmentos o piezas musicales escritos o escuchados, con afinación absoluta si se escuchan y con afinación relativa si se leen, implementando las vocalizaciones de manera significativa en el instrumento o voz. Debemos prestar especial atención al control de la respiración. Junto a esto, la proyección del sonido, la vocalización y la postura corporal son factores que inciden en esta competencia, ya que, dependiendo de esto, conseguiremos que el mensaje llegue correctamente a los oyentes, o no. La afinación tendrá una correspondencia con la *competencia auditiva* y la *competencia lectoescritura*.

3.2.4. Competencia en comprensión lectoescritura

A nuestro entender, esta competencia tiene una clara relación con el lenguaje verbal, no obstante, cabe destacar elementos tan relevantes dentro de lo que sería el *lenguaje musical*, como el solfeo, el dictado musical y la teoría de la música, esta última, según nuestro punto de vista debería enseñarse desde la práctica. Como explica Jaramillo (2002), en la formación musical contempla la lectoescritura musical como relevante y necesaria, pues la «música culta» fundamentalmente está escrita.

En opinión de Sloboda (1988), respecto a la lectura a primera vista, la diferencia entre lectores competentes y no competentes radica en que los primeros utilizan todos sus conocimientos sobre la música para anticiparse a lo que podrían encontrar en la partitura y así poderlo decodificar correctamente, mientras que los últimos no disponen de estos conocimientos amplios

Definición:

Comprender los principios teórico-prácticos que contribuyen a la formación del lenguaje musical. Comprender las bases teóricas sobre la grafía y conceptos fundamentales de la música. Saber pasar de la partitura a la interpretación con coherencia y veracidad de la lectura. Una de las actividades que permiten poner en práctica esta capacidad es el dictado musical, conectando directamente con la competencia auditiva. Desde la comprensión escrita y su transcripción, a través de la lectura de la simbología musical se consigue llegar a la *competencia auditiva*, la *instrumental* o *vocal*.

3.2.5. Competencia interpretativa / comunicativa

Entendemos una analogía con el lenguaje verbal y por tanto, con la acción comunicativa también guarda relación con la expresión, ya sea en el discurso musical o en el verbal, como así muestra en la siguiente figura Frega (1996).

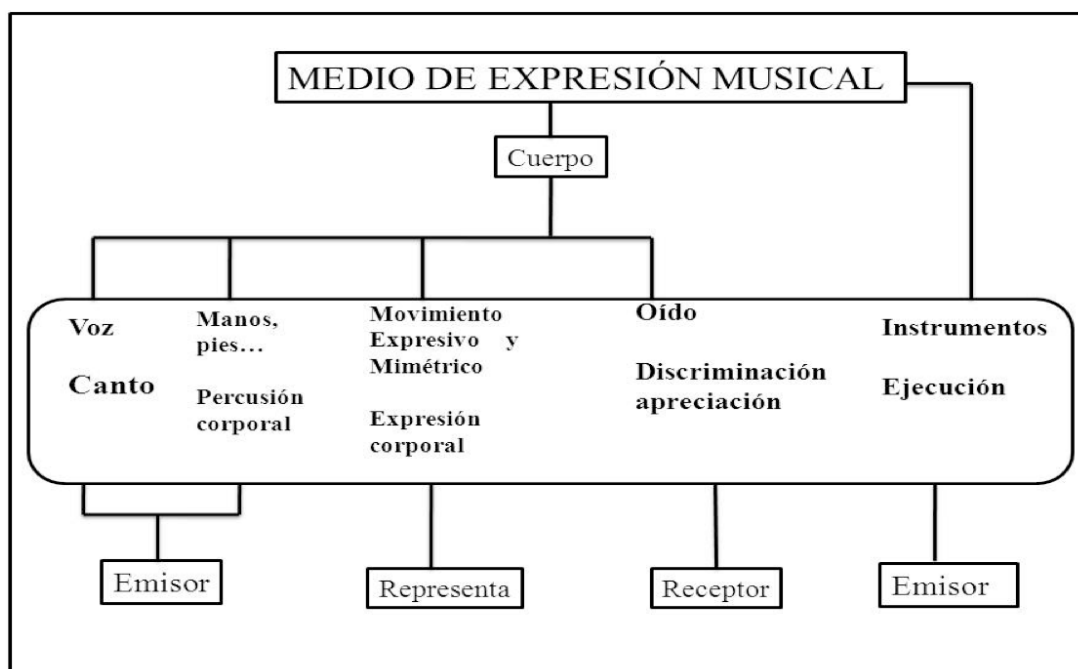


Figura 3. Elementos que intervienen en la comunicación musical.

Fuente: Frega (1996)

La comparación del lenguaje musical con el lenguaje verbal nos ha permitido, en la mayoría de casos, facilitar la comprensión de los mismos, y en este sentido, Pastor (2008) utiliza el mismo recurso refiriéndose a las competencias, compartiendo cuatro competencias del ámbito de la lingüística con la música a través de adquisiciones comunicativas en ambos lenguajes, como serían:

- Percepción auditiva
- Expresión directa viva
- Percepción visual-lectora
- Expresión escrita-pensada

Esta competencia englobaría, a su vez, las competencias expresiva e interpretativa, y, atendiendo al diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, la comunicación sería hacer a otro partícipe de lo que uno tiene, describir, manifestar o hacer saber a alguien una cosa, conversar, tratar con alguien de palabra o por escrito o transmitir señales mediante un código común al emisor y al receptor. Se trata pues además de una necesidad, de una característica de

las personas y las sociedades para relacionarse e intercambiar informaciones (Van-der Hofstadt, 2005).

Definición:

Interpretar de memoria melodías y canciones que conduzcan a una mejor comprensión de los diferentes parámetros musicales. Ser capaz de transmitir atendiendo a la intención musical, dados una época y un estilo. La interpretación, por lo tanto, puede ser el proceso que consiste en comprender un determinado hecho y su posterior declamación o comunicación. Conjuga el conocimiento del lenguaje musical, el dominio técnico y sonoro del instrumento y la sensibilidad, de quien interpreta. El objetivo de esta Competencia es proporcionar al alumnado competencias instrumentales, técnicas musicales y reflexivas en la interpretación, comprensión y análisis de las obras, creación musical y su entrega a un público auditor.

3.2.6. Competencia expresión corporal (expresión)

La expresión corporal, según Montesinos (1999), sería un conjunto de técnicas corporales, espaciales y temporales a través de las cuales el sujeto expresa y comunica al otro, de forma a veces artística los contenidos de su mundo interior, entendiéndose que el mimo, la pantomima o la danza se incluirían dentro de la expresión corporal. En su opinión, la expresión corporal se sostendría sobre tres pilares fundamentales:

1. Mi mundo interno (lo que cuento).
2. Mi cuerpo, mi espacio, mi tiempo (el instrumento).
3. A quién se lo cuento (respuesta).

En opinión de Vernia (2015), algunos métodos que hoy se utilizan para el aprendizaje musical, como Dalcroze, Orff o Willems por ejemplo, entienden el cuerpo como un medio para asimilar y comprender, contenidos teórico-musicales, si bien, según esta autora, Dalcroze es quien más lo potencia. Esta sensibilización musical corporal viene siendo una práctica habitual con los más pequeños, en cambio con los adultos este tipo de estrategias no suele ponerse en práctica por ser considerada más un juego que una herramienta didáctica. Los adultos, menos dispuestos a actividades donde la expresión corporal forme parte de los contenidos artísticos, son vulnerables a sus propias emociones negativas, ya que la vergüenza o el sentido del ridículo suelen estar presentes en cada actuación y es por eso que en la clase de LM deberían plantearse actividades que trabajen la lateralidad y que se potencien las emociones positivas.

Definición:

Desarrollar la coordinación motriz necesaria que permita la interiorización del pulso, sistematización e interpretación de los elementos rítmicos y la correcta interpretación del ritmo, utilizando las destrezas de asociación y disociación corres-

pondientes. Utilizar el cuerpo como herramienta complementaria para transmitir el mensaje musical.

Directamente relacionada con otras competencias, como la auditiva, la rítmica o la de aprender a aprender. Mediante el trabajo de la expresión corporal se desarrolla la coordinación, la lateralidad, la espontaneidad, la desinhibición o la creatividad entre otras. Además, ayuda a identificar con exactitud el esquema corporal reconociendo el cuerpo como instrumento de expresión y comunicación, contribuyendo al desarrollo de la orientación espacio-temporal, ya que potencia la concienciación del espacio en el que se mueve el alumnado. Es la conexión entre música, mente y cuerpo.

3.2.7. Competencia personal y emocional (relación con uno mismo y con el resto, trabajo en grupo, etc.)

Para Arnold (1995 en Hernández, 2011), las habilidades personales o competencias personales englobarían elementos como la autoestima, creatividad, reflexividad, capacidad de cambio de roles y funciones, etc., mientras que las competencias o habilidades sociales serían actuaciones encaminadas a la colaboración, comunicación, negociación, consenso, capacidad de planificación.

Así, también las investigaciones llevadas a cabo por Kokotsaki y Hallam (2006) revelan la mejora de las habilidades sociales y la percepción de la creación de un fuerte sentido de la autoestima y la satisfacción a través de la práctica musical, desarrollando las habilidades personales, fomentando la autorealización, la autoconfianza y la motivación intrínseca.

Aunque el libro de Storms (2007) está fundamentalmente dirigido al alumnado, organiza el trabajo en tres bloques: habilidades personales, habilidades sociales y creatividad. Su metodología parte de juegos musicales y se dirige a potenciar y fomentar las relaciones con los demás, permitiendo una integración más fácil con el grupo, pues facilita la comunicación, la escucha, además de la memoria, la atención y la concentración, y de aumentar la confianza de los participantes. Como dice el autor: aquellos que aprendan a pensar y a responder de forma creativa tendrán más posibilidades de afrontar con éxito los cambios constantes, y de convertirse en adultos eficientes y realizados. Estas palabras refuerzan la relevancia de la educación musical como herramienta para la relación personal, la comunicación o las habilidades sociales que implican un trabajo en grupo colaborativo y cooperativo.

La música tiene la capacidad de suscitar emociones, pudiendo producir gozo o frustración. Al tratarse de un arte no representativo, es idónea para simbolizar lo que el lenguaje no puede. La audición de estímulos musicales agradables o desagradables influyen en determinadas hormonas responsables del estrés, depresión o agresividad (Gustems y Calderón, 2005).

La educación emocional se dirige al conocimiento de las emociones propias y de los demás, con el propósito de adquirir una actitud positiva, potenciando la automotivación y previniendo las emociones negativas. En contextos educativos, el efecto de la educación emocional puede abarcar las relaciones interpersonales, el clima de la clase, la disciplina o el rendimiento académico, así como la prevención de conductas violentas o acciones que puedan comportar estrés o estados depresivos (Gustems y Calderón, 2005).

Las actividades musicales colectivas, según Gustems y Calderón (2007), potencian el compromiso, responsabilidad y puntualidad, la atención, el silencio, la flexibilidad y la paciencia. También la participación, comunicación, actitud crítica y humildad, priorizando determinadas actuaciones o acción según el momento, pues en este tipo de actividades actúan además de los alumnos, el director/profesor, lo que supone respetar las ideas y opiniones y adaptarse al ritmo de trabajo general. El entusiasmo, se verá reforzado por el comportamiento de los participantes, valorando el trabajo y el esfuerzo cuyo éxito potenciará la motivación.

Definición:

Las competencias emocionales se agrupan en conjuntos, cada uno de los cuales está basado en una capacidad subyacente de la inteligencia. Capacidades que son vitales si las personas quieren aprender las competencias necesarias para tener éxito. El marco de la competencia emocional está subdividido entre dos grandes factores: la competencia personal (conciencia de uno mismo, autorregulación y motivación) y la competencia social (empatía y habilidades sociales).

Su objetivo es crear estudiantes que sepan desenvolverse en la sociedad que les rodea, Significa el trabajo de grupo, con colaborativo y cooperativo. Aspectos referidos a la autorrealización del alumno para conseguir una mayor autoestima, control de las emociones, respeto hacia los demás, empatía, tolerancia. Adquisición de habilidades sociales que permitan las relaciones entre profesor-alumno y entre los propios alumnos. Permite vivir en sociedad y mostrar respeto hacia otras culturas, valores o creencias.

3.2.8. Competencia para aprender a aprender

A nuestro entender, ser competente en alguna cosa sería tener una serie de habilidades mentales, cognitivas y prácticas, así como poseer el conocimiento especialista y las habilidades emocionales que permitieran llevar a cabo un desempeño determinado, sin olvidar que ser competente no solo significa adquirir conocimientos. La competencia acerca o reduce la distancia entre teoría y práctica, aglutinando los contenidos conceptuales procedimentales y actitudinales, dando así respuesta al aprendizaje tradicional.

Bunk (1994, en Ribes et al. 2004) opina que una persona competente en el ámbito profesional es aquella que posee los conocimientos, destrezas y aptitudes neces-

rias para desarrollar una profesión, resuelve problemas flexible y autónomamente, y está capacitada para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo. Este autor, propone la siguiente figura en la que establece una comparativa entre las competencias que defiende Bunk y las competencias consideradas por Delors:

COMPETENCIAS (BUNK 1994)	APRENDIZAJES (DELORS 1996)
Técnicas: relacionadas con el hecho de poseer y desarrollar conocimientos profesionales.	Aprender a conocer (saber) para comprender.
Metodológicas: aplicación de los conocimientos a situaciones educativas.	Aprender a hacer (saber hacer) para poder influir sobre el entorno.
Participativas: relacionadas con los recursos para el trabajo en y con el grupo.	Aprender a vivir juntos (saber estar) para participar y cooperar con el otro.
Personales: relacionadas con los recursos personales para afrontar retos profesionales.	Aprender a ser (saber ser) a vivir en primera persona.

Figura 4. Tipos de competencias y aprendizajes.
Fuente: Ribes et al. (2004)

Definición:

Capacidad para proseguir y persistir en el aprendizaje, organizar el propio aprendizaje, lo que conlleva realizar un control eficaz del tiempo y la información, individual y grupalmente. Conciencia de las necesidades y procesos del propio aprendizaje, identificación de las oportunidades disponibles, la habilidad para superar los obstáculos para aprender con éxito. Obtener, procesar y asimilar nuevos conocimientos y habilidades, así como la búsqueda y utilización de una guía. El alumnado se compromete a construir su conocimiento a partir de sus aprendizajes y experiencias vitales anteriores para reutilizar y aplicar el conocimiento y las habilidades en una variedad de contextos: en casa, en el trabajo, a la educación, etc. Ser capaz de continuar aprendiendo de manera autónoma de acuerdo con nuestros propios objetivos y necesidades.

3.2.9. Competencia tecnológica

Las TIC (tecnologías de la información y comunicación) son hoy un reto dentro de la formación del profesorado. Esta competencia debe adquirirse de manera transversal esta competencia en el conocimiento y uso de las TIC aplicadas a la educación debe adquirirse de un modo transversal (Tárrega et al. 2013). En opinión de

estos autores, la formación docente debe incluir la competencia tecnológica para poder desarrollar en sus clases las herramientas TIC de manera eficiente.

Definición:

Las competencias tecnológicas quedan definidas como aquellas habilidades necesarias para gestionar y utilizar todos los recursos tecnológicos necesarios para el aprendizaje hacia la educación musical. También implica el conocimiento y uso de la plataforma en la que se desarrolla la actividad formativa. Se trata de poner al servicio de la Educación y la formación musical los avances tecnológicos y su uso en el propio aprendizaje del alumnado, utilizando los diferentes recursos tanto como soporte como material de aula para el fomento del estudio.

3.2.10. Competencia cultural, artística (conocer otras manifestaciones artísticas) y musicológica

En opinión de Bellido (2010), la competencia cultural y artística se dirige a dominar capacidades que permiten expresarse a través de diversos códigos artísticos, comprender y valorar críticamente las diferentes manifestaciones culturales y artísticas, incorporando el derecho a la diversidad cultural y el valor de la libertad de expresión. Este autor resume a continuación los elementos que recoge esta competencia:

- Habilidades de pensamiento (convergente y divergente), perceptivas y comunicativas.
- Iniciativa, imaginación y creatividad para expresarse a través de códigos artísticos.
- Habilidades para la cooperación, apoyo y apreciar iniciativas y contribuciones ajenas.
- Identificar los vínculos entre sociedad y manifestaciones culturales.
- Conocer y valorar la evolución del pensamiento, corrientes estéticas, modas y gustos; su influencia en las personas y sociedades.
- Apreciar y valorar la expresión de ideas a través de diferentes medios artísticos: música, literatura, artes (visuales, escénicas, populares...).
- Valorar la libertad de expresión, el derecho a la diversidad cultural, diálogo entre culturas y sociedades y realización de experiencias compartidas.

Definición:

Supone conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente las manifestaciones culturales. Emplear recursos propios de la expresión artística y manifestar interés por la participación en la vida cultural, el desarrollo de la propia capacidad estética

y creadora y contribuir a la conservación del patrimonio cultural y artístico de la propia comunidad y de otras comunidades.

Será importante tener en cuenta todos los aspectos históricos, culturales, emocionales y auditivos para trabajar esta competencia. La música ha estado presente a lo largo de la historia y ha ido evolucionando, además de la relación de la música con el ser humano y la sociedad. Distinguir entre las distintas corrientes musicales, conocer e identificar piezas musicales, los fines musicales de las distintas épocas, influencia de la música en el arte escultórico y pictórico y en otras materias o disciplinas, además de conocer las características musicales de las diferentes épocas y culturas. Intentar percibir los sentimientos que nos transmite la música en cada momento.

4. COMPETENCIAS TRANSVERSALES O GENÉRICAS

Estas competencias comprenden aquellas habilidades que se necesitan para desarrollar una profesión (cualquier profesión) de manera eficiente. Podemos entender por competencias transversales o genéricas aquellas que van más allá de los límites de una disciplina para incidir en el resto.

En opinión de Alonso-Martín (2010), el aprendizaje basado en competencias pretende capacitar al estudiante de manera integral para que sea capaz de adaptar sus conocimientos a los diferentes contextos, además de integrarlos a sus actitudes. Esta autora da la siguiente definición sobre las competencias genéricas:

Las competencias genéricas son aquellas competencias que constituyen una parte fundamental del perfil profesional y el perfil formativo de la mayoría de titulaciones e incluyen un conjunto de habilidades cognitivas y metacognitivas, conocimientos instrumentales y actitudes de gran valor para la Sociedad del Conocimiento.

En una encuesta sociológica cuantitativa, Rimšaitė y Umbrasienė (2012) explican que se ha demostrado, en la opinión de los empleadores, que hay cinco competencias que son necesarias para todos los estudios:

1. capacidad de poner en práctica el conocimiento,
2. conocimiento de la materia y la comprensión de su profesión,
3. capacidad de crear nuevas ideas (creatividad),
4. capacidad de trabajar en grupo,
5. capacidad de aprender.

Por otra parte, los graduados en música nombraron las siguientes competencias genéricas como las más importantes en sus actividades profesionales:

1. habilidades de comunicación y la comunicación del equipo;
2. capacidad de comunicarse con personas que no son expertas en el área profesional de un empleado (en el ámbito musical);
3. capacidad para tomar decisiones;
4. capacidad para trabajar en un entorno internacional (habilidades del lenguaje, capacidad de interactuar con representantes de otras culturas);
5. la creatividad y el espíritu empresarial;
6. capacidad de poner en práctica el conocimiento;
7. lengua materna, capacidad para comunicarse por escrito y escribir sin errores;
8. capacidad de trabajar en grupo;
9. capacidad de aprender;
10. conciencia de la seguridad y el bienestar.

La encuesta anteriormente mencionada reveló que se podría dar más relevancia a las siguientes habilidades:

1. Gestión (organización de conciertos);
2. Conocimiento, psicología y habilidades (preparación para la etapa, la gestión de miedo escénico, confianza en sí mismo, capacidad de concentración);
3. Formación movimiento (movimiento escénico, danza, actuación, expresión escenario y esgrima);
4. Los fundamentos legislativos (acuerdos de derechos de autor);
5. información sobre tecnología (programas de música del ordenador, la aplicación de tecnologías en la industria de la música);
6. Idiomas (fonética para cantantes);
7. Seguridad ocupacional (ciencias de la salud y el deporte);
8. Algunos temas específicos (jazz, música electrónica, grabación de sonido).

Además de las habilidades ya mencionadas, se le dio mucha atención durante los debates a la capacidad de crear oportunidades de empleo.

4.1. Competencias instrumentales

Las competencias instrumentales incluyen habilidades cognoscitivas, capacidades metodológicas, destrezas tecnológicas y lingüísticas. Como dice Barragán y Buzón (2004), las competencias instrumentales implican la capacidad de análisis y síntesis, organizar y planificar, conocimientos generales básicos, conocimientos básicos de la profesión, comunicación oral y escrita en la propia lengua, conocimiento de una segunda lengua, habilidades básicas de manejo del ordenador, habilidades de gestión de la información, resolución de problemas y toma de decisiones.

4.2. Competencias personales

Respecto a las competencias personales, estas recogen la capacidad crítica y autocrítica, el trabajo en equipo, habilidades interpersonales, capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar, capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas, apreciación de la diversidad y multiculturalidad, habilidad de trabajar en un contexto internacional y compromiso ético (Barragán y Buzón 2004).

4.3. Competencias sistémicas

Las competencias sistémicas comprenden la capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica, habilidades de investigación, capacidad de aprender, capacidad

para adaptarse a nuevas situaciones, capacidad para generar nuevas ideas, liderazgo, conocimiento de culturas y costumbres de otros países, habilidad para trabajar de forma autónoma, diseño y gestión de proyectos, iniciativa y espíritu emprendedor, preocupación por la calidad y motivación de logro (Barragán y Buzón 2004).

La Universidad de Córdoba (UCO) (s. d.), nos facilita el siguiente listado de competencias genéricas o transversales:

INSTRUMENTALES

1. Capacidad de análisis y síntesis
2. Capacidad de organización y planificación
3. Comunicación oral y escrita
4. Conocimiento de una lengua extranjera
5. Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio
6. Capacidad de gestión de la información
7. Resolución de problemas
8. Toma de decisiones

PERSONALES

9. Trabajo en equipo
10. Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinario
11. Trabajo en un contexto internacional
12. Habilidades en las relaciones interpersonales
13. Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad
14. Razonamiento crítico
15. Compromiso ético

SISTÉMICAS

16. Aprendizaje autónomo
17. Adaptación a nuevas situaciones
18. Creatividad
19. Liderazgo
20. Conocimiento de otras culturas y costumbres
21. Iniciativa y espíritu emprendedor
22. Motivación por la calidad
23. Sensibilidad hacia temas medioambientales

OTRAS

24. Capacidad de aplicar los conocimientos teóricos en la práctica
25. Uso de Internet como medio de comunicación y como fuente de información
26. Experiencia previa
27. Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia

28. Capacidad de entender el lenguaje y propuestas de otros especialistas
29. Ambición profesional
30. Capacidad de autoevaluación
31. Conocimiento de una segunda lengua extranjera
32. Capacidad de negociación

Según la AQU (Agencia de Calidad del Sistema Universitario de Cataluña) (2009), existen las «competencias genéricas (o transversales), que son comunes a la mayoría de titulaciones, aunque con una incidencia diferente y contextualizada en cada una de las titulaciones en cuestión». Estas competencias se pueden dividir entre competencias personales, sistémicas e instrumentales. Por otra parte, la evaluación de competencias transversales está más relacionada con las metodologías docentes, mientras que las competencias específicas se acercan a los contenidos y a los procedimientos que hay que adquirir a través actividades.

Para González y Wagenaar (2003), las competencias transversales son las ligadas al desarrollo personal, relacionadas con los diferentes dominios profesionales y académicos y no ligadas a ámbitos y contextos específicos.

En opinión de Corominas et al. (2006), las competencias genéricas o transversales, tales como selección y uso de la información, liderazgo, ambición profesional, afán para la calidad, inciden en muchos contextos y ámbitos laborales, potenciando la inserción, la empleabilidad y la motivación por el desarrollo profesional. Estos autores resaltan la importancia de estas competencias en el *saber estar* y *saber ser*, siendo transferibles a diferentes profesiones y/u ocupaciones.

Según Blanco (2009), las competencias genéricas se han entendido desde diferentes conceptos, pero con *Tuning*¹ estas competencias, entendidas como competencias transferibles y necesarias para la empleabilidad y la vida en la sociedad, toman relevancia sobre el alumnado sin distinción de la disciplina que esté cursando. También Corominas (2001) hace referencia a las competencias genéricas como competencias cognitivas, sociales, emocionales y éticas, fundamentales para el ejercicio profesional.

Riesco (2008) explica que las competencias transversales son genéricas, por tanto, *compartidas por otras materias o ámbitos del conocimiento*, dividiéndose en Instrumentales, Interpersonales (*habilidades de relación social y de integración en diferentes colectivos y la capacidad de trabajar en equipos específicos y multidisciplinarios*) y sistémicas (cualidades individuales y la motivación en el trabajo)

Respecto a la evaluación de estas competencias, en opinión de Yaniz y Villardón (2012), se debe contemplar que el alumnado movilice lo aprendido de manera sig-

1. De la mano de las universidades de Deusto (España) y Groningen (Holanda), en el verano de 2000 surgió un proyecto piloto denominado Proyecto "Tuning - Sintonizar las estructuras educativas de Europa". El término Tuning ('afinar', en términos musicales) pretendía transmitir la idea de que las universidades no tratan de armonizar sus programas de titulación, ni ningún tipo de planes de estudios europeos unificados, obligatorios o definitivos, sino simplemente fijar puntos de referencia, convergencia y comprensión mutua.

nificativa, por lo que las actividades deben tener una progresión hacia lo complejo reflexionando sobre la importancia de las competencias genéricas y la contribución del Proyecto Tuning, así como las áreas de incidencia planteadas por dicho proyecto, nos damos cuenta que las artes, como siempre, quedan apartadas. La contradicción que encontramos está relacionada con las competencias dirigidas a fomentar el liderazgo, valores, emociones, análisis, esfuerzo, etc., que forman parte de cualquier profesión pero que en cambio no se adquieren desde cualquier materia.

La educación artística y concretamente la educación musical es una disciplina en la que va impresa muchas de las competencias transversales marcadas por el Proyecto Tuning, por ello no es de extrañar que en España hoy se deban potenciar estas competencias, respecto a otros países, que las tienen impregnadas en el currículo oficial, a través de la música en el aula.

PROYECTO TUNING	EDUCACIÓN MUSICAL
<i>Instrumentales</i>	<i>Instrumentales</i>
1. Capacidad de análisis y síntesis	Análisis de partituras
2. Capacidad de organización y planificación	Organización en agrupaciones musicales
3. Comunicación oral y escrita	Interpretación en público
4. Conocimiento de una lengua extranjera	Conocimiento de una lengua extranjera a través de canciones
5. Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio	Programas de edición de partituras
6. Capacidad de gestión de la información	
7. Resolución de problemas	Decisiones inmediatas sobre un escenario (en directo)
8. Toma de decisiones	Sobre las propias actuaciones y la de los compañeros (agrupaciones musicales)
<i>Personales</i>	<i>Personales</i>
9. Trabajo en equipo	Desde las agrupaciones musicales
10. Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinario	Diferentes agrupaciones musicales (corrales, cámara, ensembles, etc.)
11. Trabajo en un contexto internacional	Intercambios culturales con otras agrupaciones internacionales
12. Habilidades en las relaciones interpersonales	Desde el trabajo en agrupaciones musicales
13. Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad	Diferentes tipos de música. Inclusión de otras músicas y otros intérpretes
14. Razonamiento crítico	
15. Compromiso ético	

<i>Sistémicas</i>	<i>Sistémicas</i>
16. Aprendizaje autónomo	Disciplina que necesita de un estudio autónomo (aprendizaje de un instrumento)
17. Adaptación a nuevas situaciones	
18. Creatividad	La música en sí ya es un acto creativo, por su propia idiosincrasia
19. Liderazgo	Dirigir una agrupación musical
20. Conocimiento de otras culturas y costumbres	Desde las propias músicas
21. Iniciativa y espíritu emprendedor	Creación y composición, tanto de partituras como de agrupaciones
22. Motivación por la calidad	La actividad musical ya de por sí es motivadora
23. Sensibilidad hacia temas medioambientales	Desde la contaminación acústica
<i>Otras</i>	<i>Otras</i>
24. Capacidad de aplicar los conocimientos teóricos en la práctica	La propia disciplina marcada desde el esfuerzo hace posible que el estudiante de música sea disciplinario y exigente.
25. Uso de Internet como medio de comunicación y como fuente de información	La difusión de su propio trabajo
26. Experiencia previa	
27. Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia	
28. Capacidad de entender el lenguaje y propuestas de otros especialistas	La simbología de los signos musicales permite una mayor amplitud de miras para otros lenguajes
29. Ambición profesional	Desde diferentes ámbitos de empleabilidad (docencia, interpretación, gestión de proyectos educativos, etc.)
30. Capacidad de autoevaluación	Desde la exigencia del propio estudiante por mejorar en su interpretación
31. Conocimiento de una segunda lengua extranjera	Desde la canción
32. Capacidad de negociación	A partir de su práctica (en conciertos, audiciones, etc.)

Figura 5. Competencias genéricas del Proyecto Tuning – Competencias genéricas desde la educación musical

Fuente: Elaboración propia

También para Rodríguez Martínez (2012) las competencias transversales son las competencias genéricas que comparten la mayoría de profesiones desde la integración práctica de una serie de aptitudes o características de personalidad, conocimientos adquiridos y valores. Se trata de aquellas competencias necesarias, según esta autora, para desarrollar de manera eficiente un determinado empleo a la par que potencia una adaptación a los cambios que se van produciendo. Así, las competencias genéricas serían comunes a todas las materias o ámbitos de conocimiento

5. LAS COMPETENCIAS DOCENTES

*El maestro dice. El buen maestro explica.
El excelente maestro demuestra. El gran maestro inspira.*

WILLIAM ARTHUR WARD (Maschwitz en Ortiz 2007).

Tanto las funciones como las responsabilidades y preocupaciones del profesorado en el siglo xx han cambiado, sometido a más exigencias y mayores responsabilidades; también las transformaciones sociales obligan a revisar los contenidos curriculares, modificar las metodologías y las condiciones de trabajo (Marcelo y Vaillant 2009). Para Imbernón (2007), básicamente la función docente comporta un conocimiento pedagógico específico, un compromiso ético y moral y la necesidad de corresponsabilización con el resto agentes sociales.

En opinión de Bernardo (2004), la tarea del docente es más difícil y necesita de una mayor exigencia por parte del profesor cuando el objetivo es estimular y orientar al alumno, sustituyendo el trabajo rutinario por un trabajo imaginativo y creativo. Este autor remarca la importancia de una adecuada preparación previa del docente antes de desarrollar sus actividades, así como la valoración de los resultados de las mismas.

Cano (2005) cita a Imbernón (1994) para referirse a la estructuración de la función docente en dos cometidos: uno como profesor mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje y otro, como conocedor disciplinar, a los que la autora añade la dimensión social completando la competencia profesional con la interacción entre docente y contexto. Esta autora destaca las siguientes competencias:

- Capacidad de planificación y organización del propio trabajo
- Competencias comunicativas
- Capacidad de trabajar en equipo
- Habilidades interpersonales para resolver conflictos
- Capacidad de usar significativamente las NTICS
- Competencia personal: autoconcepto
- La autoevaluación del propio trabajo como vía para la mejora

5.1. Las competencias del docente de música

Bautista y Pérez-Echeverría (2008) dividen en tres niveles un listado de obras de diferentes estilos y períodos históricos para la adquisición de contenidos para el aprendizaje musical de un instrumento, tanto para las enseñanzas elementa-

les, de grado medio o superior; recomendación que bajo nuestro punto de vista podría adaptarse también para la adquisición de contenidos para el aprendizaje del LM:

1.ª nivel muy elemental. Donde se decodifican los símbolos gráficos de las partituras (símbolos musicales) y se aprende a reproducir la partitura (nivel elemental de notación musical).

2.ª nivel. Es una continuación del anterior, pero aplicando una lectura más profunda, estableciendo relaciones entre los símbolos musicales para poder comprender tanto elementos formales, armónicos como melódicos y así permitir adquirir unos conocimientos de carácter interpretativo.

3.ª nivel. Da continuidad al nivel anterior incidiendo además en el ámbito estético, expresivo y comunicativo. Permite la creatividad del intérprete en su interpretación.

En la siguiente figura se muestran las áreas de estudio que según Dalcroze formarían los cuatro pilares fundamentales de un músico profesional –no olvidemos que la pedagogía de Dalcroze no se dirige exclusivamente a formar músicos profesionales, sino también a formar docentes para que transmitan a sus alumnos el gusto y el disfrute por la música desde la vivencia global, además su primer enfoque se dirigió a sus alumnos mayores (de nivel superior) para más tarde entender que su quehacer podría ser adecuado para niños pequeños–. Cada una de las áreas situadas en los recuadros superiores se relacionarían con todas las de los recuadros inferiores (Juntunen 2004).



Figura 6. Áreas de estudio según Dalcroze.
Fuente: Juntunen (2004)

Siguiendo en esta línea, y en opinión de Elgström (2007), la educación vocal es necesaria para los docentes, y no solo en el ámbito musical, para que les permita hacer un mejor uso de la voz tanto dentro como fuera de las aulas. En nuestra opinión, los contenidos que este autor propone y que estructura en varios bloques,

son idóneos para incluirse dentro de la competencia vocal que deberá adquirir el docente, tales como:

- Postura corporal, adecuada para la fonación.
- Respiración. Control de la respiración diafragmática o abdominal.
- Técnica vocal. Desarrollo de la voz.
- A través de sus parámetros (frecuencia e intensidad), enriqueciendo el timbre y optimizando las cavidades sonoras.
- Medidas de higiene de la voz. Utilización y abuso de la voz, y hábitos saludables.

Bajo nuestro punto de vista, el docente ha de ser competente en didáctica y no solo dominar la materia que imparte, enriqueciendo sus competencias a través de la formación y el desarrollo de otras aptitudes como la organización y dirección de situaciones de aprendizaje, dirigir el progreso o involucrar al alumnado en el aprendizaje.

6. EL PROYECTO ESCÉNICO

Entendemos por *proyecto escénico* una herramienta que nos permite aprender la música a través del cuerpo, utilizándolo como instrumento de comunicación, interpretación y aprendizaje musical.

6.1. Introducción

Este proyecto se basa en la formación musical del futuro maestro en grado de Primaria. Cambiar el papel del futuro docente de música y situarlo como alumnado que muestra su aprendizaje a quienes serán sus futuros alumnos. El alumnado constató la adquisición de competencias teórico prácticas musicales, herramientas didácticas y pedagógicas, así como el conocimiento y observancia de las normas de comportamiento en audiciones y otras representaciones musicales, además de la confianza en las propias posibilidades de producción musical y valoración de la estética expresiva del movimiento.

La metodología desarrollada se basó en la participación del trabajo en grupo, el consenso, la cooperación y colaboración, dirigidos a potenciar diferentes conceptos didácticos, que deben ser significativos para su aprendizaje, pero sobre todo para su enseñanza, preparándose, para el mundo real, desde la resolución de problemas y cómo esto puede suponer un impacto social. Los beneficiarios de este tipo de proyecto son todos los participantes, tanto desde el público como desde el escenario, convirtiéndose en actores activos de su propio rol. Como emisores y receptores, pueden disfrutar aprendiendo a aprender.

6.2. Interdisciplinariedad y proyectos en música

La globalización de los procesos formativos, promueve la elaboración de programas de aprendizaje permanente a lo largo de la vida que contempla la adquisición de nuevas competencias para la calificación profesional y la creación de una sociedad activa y participativa, una sociedad del conocimiento.

(LÓPEZ-BARAJAS 2009, 111)

Al hablar de método global debemos citar a Decroly, cuya obra se dirige a la lectura global, en la que el alumno aprende a leer de la misma manera que aprendió a hablar, desde la vivencia (Decroly y Monchamp 2002). En este sentido, Dubreucq-Choprix y Fortuny (1988) aportan un vocabulario básico del que destacamos las siguientes definiciones:

Función de globalización: Concepto psicológico que explica el procedimiento de la actividad mental y de toda la vida psíquica del adulto y especialmente del niño. Estos captan la realidad no de forma analítica sino por totalidades.

Método global: Forma de enseñanza o de aprendizaje fundada en el carácter global de la percepción y de toda la actividad mental. Se parte de operaciones complejas para proceder después al análisis de los elementos que estas operaciones implican.

Para Betés (2000), el método integral en música es como un método global integrado por diferentes áreas del campo musical, el desarrollo del cual es debido a pedagogos como Hemsy de Gainza. Fröbel recomendaba el método integral en la organización de los estudios con el fin de comprender la relación de las materias, además de ser una importante aportación en la confección de unidades didácticas, entendiendo el *kindergarten*² como una organización educativa integral en una determinada etapa de la vida (Colom 2002).

Como dice Bernardo (1997), el aprendizaje significativo, es siempre un aprendizaje globalizado, entendiendo este no como una sola materia, sino como una manera de trabajar donde colaboran todas las disciplinas para comprender una realidad única y compleja, lo que podríamos denominar «interdisciplinariedad».

Este término, la interdisciplinariedad, en opinión de Galera (2001), se entiende como la interrelación entre diferentes contenidos de enseñanza-aprendizaje, y es condición necesaria para la globalización. Según este autor, la globalización muestra al alumnado la relación entre los contenidos de la enseñanza-aprendizaje y su realidad cotidiana, integrando también cualquier faceta de su personalidad. Como menciona este autor, el interés por la enseñanza globalizada no es reciente, pues ya autores como Montessori, Decroly (centros de interés) o Kilpatrick (proyectos) son precedentes relevantes.

En el ámbito formativo, podemos tomar como ejemplo de interdisciplinariedad el máster ofrecido por la Universidad de Barcelona, Educación Interdisciplinaria de las Artes, en cuyo enfoque inciden en el estudio y experimentación de las actividades o manifestaciones artísticas que suelen desarrollarse por separado en los currículos y en la formación del profesorado (música, pintura, danza, poesía, teatro, etc.) (Sánchez et al. 2010).

Frega (2007) sitúa la didáctica como nexo de unión para desarrollarse la interdisciplinariedad entre diferentes materias, pues se deben establecer relaciones recíprocas, o como esta autora denomina, coimplicación, entre las didácticas de las diferentes disciplinas que permitan al alumnado relacionar sus conocimientos.

En la siguiente figura, Zabala (2005) muestra las diferentes relaciones que pueden establecerse entre disciplinas:

2. Jardín de infancia, con una pedagogía lúdica que manifiesta la importancia de la implicación del adulto en el niño.

Multi Disciplinarietà	Pluri Disciplinarietà	Inter Disciplinarietà	Trans Disciplinarietà
<i>Sumativa</i>	<i>Contigüidad</i>	<i>Interacción</i>	<i>Unificación</i>
Yuxtaposición de distintas disciplinas sin relación	Yuxtaposición de disciplinas con relación o proximidad	Interacción entre dos disciplinas o más	Ejecución axiomática común a un conjunto de disciplinas

Figura 7. Relaciones entre disciplinas.
Fuente: Zabala (2005)

Siguiendo esta línea, nos acercamos a las actuales formas de organización del trabajo necesitadas de métodos de enseñanza-aprendizaje que estén acordes con los cambios sociales, culturales, económicos, laborales y tecnológicos que se están sucediendo. El método de proyectos, como estrategia de enseñanza-aprendizaje, presenta situaciones reales que permiten adquirir tanto las competencias específicas como interdisciplinarias (Tippelt y Lindemann, 2001).

6.3. Proyectos educativos. Fases y etapas

Como explica Gardner (1995b), el método de proyectos genera actividades a partir de intereses significativos para el alumnado, mediante la acción, la discusión y la reflexión. Cabe destacar como ejemplo de propuesta del método de proyectos en educación musical, *La vuelta al mundo musical* de Muñoz (2002), en la que se trata la variedad contextual de las sociedades multiculturales desde el punto de vista musical.

Tippelt y Lindemann (2001) citan las siguientes características respecto al método de proyectos:

- Afinidad con situaciones reales (las actividades planteadas se relacionan con el mundo real).
- Relevancia práctica (las actividades son importantes para la teoría y la práctica).
- Enfoque orientado a los participantes (las actividades se plantean según los intereses del alumnado).
- Enfoque orientado a la acción (el alumnado deben ponerlo en práctica).
- Enfoque orientado al producto (significatividad en el resultado).
- Enfoque orientado al proceso de aprendizaje:
 - Aprender a aprender
 - Aprender a ser
 - Aprender a vivir juntos
 - Aprender a hacer

- Aprendizaje holístico-integral (para adquirir todas las competencias, tanto cognitivas, afectivas como psicomotrices).
- Autoorganización (el proyecto lo gestiona el propio alumnado).
- Realización colectiva (trabajo en grupo por parte del alumnado).
- Carácter interdisciplinario (pueden intervenir diferentes áreas o materias curriculares).

Tanto la formación integral como su desarrollo a través de la interdisciplinariedad, permitirán al alumnado un aprendizaje más significativo, pues la presentación de las situaciones reales utilizando el método de proyectos, no solo le preparará en competencias específicas sino también para la vida.

El LM, a diferencia del tradicional solfeo, es un aprendizaje más globalizado al entender-lo como un lenguaje en el que se aprende no solo los contenidos teóricos, sino también los prácticos, algunos elementos de armonía y análisis, añadiendo también en algún momento si es necesario datos históricos, de épocas y estilos, lo que permite cierta interdisciplinariedad en otras materias tales como el instrumento musical, armonía o historia. Por otra parte, el plantear un aprendizaje por proyectos permitirá, además de darle significatividad a la globalidad de los contenidos, acercarse a diferentes realidades para una mejor comprensión del LM y su función dentro del aprendizaje musical.

6.4. Proyecto Escénico. Desarrollo

El principal objetivo del Proyecto Escénico (PE), es el aprendizaje teórico-práctico de la música y su didáctica, con el escaso tiempo de que dispone la titulación de grado en maestro, se necesitaba un trabajo que permitiera asimilar contenidos, ponerlos en práctica y aprender su didáctica, esta situación presentaba un reto importante, pues el alumnado en más de un 80 % carecían de estudios musicales, lo que obligaba, casi a partir de cero, y por tanto el reto era mayor, al tener que atender a la gran diversidad del aula, con unos mismos objetivos y competencias a conseguir.

Esta estrategia que empezó en el curso 2013-14 en la Universitat Jaume I (Castellón), se ha convertido ya en un proceso de investigación cada año de su aplicación, que va cambiando y mejorando sus acciones, gracias a la evaluación del propio alumnado participante y los receptores (alumnado de Primaria y profesorado asistente). En el curso 2014-15, el PE fue mostrado en el Auditorio de Castellón, y en el curso 2107-18, en el Palau de les Arts Reina Sofía, con una excelente valoración del público asistente,

El proyecto consta de una serie de canciones, escogidas por el estudiantado o creadas por ellos y dirigidas a un determinado nivel de Primaria, a través de las cuales se trabajan contenidos teóricos musicales utilizando únicamente la expresión rítmica y corporal. Así, con la elaboración de esta propuesta, el estudiantado adquiere herramientas para aplicar a la docencia, mejorando y ampliando su ba-

gaje teórico práctico musical. De este modo, se pretende acercar el alumnado a sus futuros maestros para que observe cómo muestra sus conocimientos de una manera lúdica y motivadora. Por otro lado, el futuro profesorado también tiene la oportunidad de acercarse en los espacios artísticos implicándose en el esfuerzo que supone no solo estar en un escenario sino conseguir un buen funcionamiento de un espectáculo didáctico. Además, se contribuye desde la Universidad a que los auditorios sean un espacio más de la educación integra para todas las edades, potenciando el aprecio por las artes.

Todo el trabajo corporal se basa en la pedagogía de J. Dalcroze, pedagogo que partía de que las primeras experiencias de aprendizaje son de origen motriz y el ritmo musical solamente puede adquirirse a través de una implicación global. Así, la educación rítmica se podrá desarrollar mediante marchas o movimientos corporales, estableciéndose el cuerpo como el intermediario entre sonido y pensamiento (Conde, Martín y Viciano, 2004). En opinión de Dalcroze, la sensibilidad nerviosa (*sensibilité nerveuse*) permite reconocer y experimentar todos los matices cualitativos de la actividad motriz, estableciendo conexiones entre las ideas artísticas y musculares. Por ello, Dalcroze dice que el objetivo de la plástica animada es conseguir el equilibrio entre las acciones corporales, permitiendo sentir y expresar la música corporalmente. No se trata propiamente de una coreografía, sino más bien de expresar o interpretar una música a través del cuerpo (Juntunen 2004).

Si el aprendizaje musical puede hacer aportaciones al movimiento y a la danza, el referente más claro lo podemos hallar en Dalcroze, quien a través de su método fundamentado en el ritmo y el movimiento se convirtió en uno de los principales innovadores que influyeron en la danza moderna. Sus investigaciones se dirigieron a combatir la arritmia, cuya causa, según él, es debida a la falta de armonía en los factores intelectuales. Su método se fundamenta en la asimilación de los ritmos mediante la repetición, el encadenamiento lógico de causa y efecto, en el que la música es la causa y el efecto sería el movimiento junto con la acción expresiva y la economía corporal en la que el ritmo musical ordena al ritmo interior, siendo sus principales puntos de estudio en la danza la respiración y la orquestación de los movimientos (Markessinis 1995), elementos estos últimos característicos de la música.

El autor anterior enumera las siguientes reglas de conjunción cuerpo/mente según el método de Dalcroze:

- Establecer una comunicación rápida entre cerebro y cuerpo.
- Crear automatismos que aseguren el funcionamiento muscular. Toma de conciencia de nuestra personalidad.
- Aprender a relajarse para que el cuerpo se disponga a recibir órdenes del cerebro.
- Máximo resultado con el mínimo esfuerzo, creando costumbres motrices y reflejos.

- Canalizar las fuerzas vivas del ser humano para llevar una vida ordenada, inteligente e independiente.

Por otra parte, y para complementar la didáctica en este proceso, el alumnado escoge un tema transversal, que deberá verse reflejado en su proyecto, a través de la propia canción, o por medio de una clara interpretación corporal/teatral. Entre los temas más recurrente están:

- *Bullying* (acoso escolar)
- Violencia de género
- Exclusión social
- Medio ambiente
- Desarrollo sostenible

6.4.1. Recursos materiales

Los recursos materiales, en proyectos audiovisuales, son fundamentales para poder ofrecer calidad. Los accesorios que se consideran necesarios por parte del alumnado son suministrados por ellos mismos, tratándose de complementos de vestuario u otro tipo de herramientas que permiten una mayor y mejor comunicación con sus interlocutores (alumnado de Primaria):

- Pañuelos de colores
- Pelotas (variedad en tamaño y colores)
- Maquillaje
- Elaboración de mensajes a través de pancartas, cartulinas, etc.

El vestuario base del alumnado se conforma de ropa cómoda de color negro (por ser un color que permite dar protagonismo al contenido más que al continente), con calcetines de colores.

Para la reproducción musical, el alumnado recorta la canción o pieza musical escogida, para que dure aproximadamente unos dos minutos, utilizando alguno de los programas recomendados en clase (Audacity o similar) y lo guarda en formato compatible para su posterior reproducción:

- Programa informático para tratamiento de audio.
- Ordenador/tel. móvil/tableta/Ipad (cualquiera de estos reproductores puede ser adecuado).
- Cámara de video (o recurso que permita registrar el PE).

El proyecto se registra en cámara de video, pues forma parte de la asignatura y, por tanto, precisa de evaluación.

Nuestra preocupación no es reciente, pues ya en palabras de Camacho (1994), la escenografía debe fundamentarse en unos criterios que, por un lado, permitan

poner al alcance de los alumnos toda información relacionada con su especialidad y, por otro, les estimule hacia la propia experimentación con todo este material y, eventualmente, hacia la verdadera investigación para llegar a la creación escénica (artística), además de conferirles la capacidad de autocrítica imprescindible en todo aprendizaje de esta índole (p. 51), daban relevancia al trabajo escénico en las aulas de la universidad.

REFERENCIAS
BIBLIOGRÁFICAS

- Aguaded, José I. 2005. «Estrategias de edu-comunicación en la sociedad audiovisual». *Comunicar*, 24: 25-34.
- Alonso-Martín, Pilar. 2010. «La valoración de la importancia de las competencias transversales: comparación de su percepción al inicio y al final de curso en alumnos de psicología». *Revista de Investigación Educativa*, 28(1):119-140.
- Alsina, Pep, Maravillas Díaz, Andrea Giráldez y Gotzon Ibarretxe. 2009. *El aprendizaje creativo. 10 ideas claves*. Barcelona: Graó.
- Barragán, Raquel y Olga Buzón. 2004. «Desarrollo de competencias específicas en la materia tecnología educativa bajo el marco del espacio europeo de educación superior». *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 3(1): 101-114.
- Bautista, Alfredo y M.^a del Puy Pérez-Echeverría. 2000. «¿Qué consideran los profesores de instrumento que deben enseñar en sus clases?». *Cultura y Educación*, 20(1): 17-34.
- Bebeau, Muriel J. 1982. «Effects of traditional and simplified methods of rhythm-reading instruction». *Journal of Research in Music Education*, 30: 107-119.
- Bellido, Juan Antonio. 2010. «Competencia Cultural y Artística. El papel de la creatividad en la búsqueda de itinerarios posibles para el tránsito desde el lujo a la necesidad». I Congreso de Inspección de Andalucía: Competencias básicas y modelos de intervención en el aula. Mijas, 27, 28 y 29 de enero. Recuperado de: <http://redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/COMPETENCIAS/I%20CONGRESO%20INSPECCION%20ANDALUCIA/downloads/juanantoniobellidocala.pdf>.
- Bernardo, José. 1997. *Hacia una enseñanza eficaz*. Madrid: Rialp.
- . 2004. *Una didáctica para hoy. Cómo enseñar mejor*. Madrid: Rialp.
- Betés, Mariano. 2000. *Fundamentos de musicoterapia*. Madrid: Morata.
- Blanco, Ascensión. 2009. *Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior*. Madrid: Narcea.
- Camacho, Eduardo. 1994. «La enseñanza de la escenografía como artes plásticas y escénicas en la universidad». *Teatro: revista de estudios teatrales*, 5: 51-64.

Cano, Elena. 2005. *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.

Castro, Manuel. 2003. *Música para todos. Una introducción al estudio de la música*. Costa Rica: Universidad de Costa Rica.

Colley, Bernadette. 1987. «A comparison of syllabic methods for improving rhythm literacy». *Journal of Research in Music Education*, 35: 221-235.

Colom, Antonio J. (coord.). 2002. *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. 2.ª edición. Barcelona: Ariel.

Conde, José Luis, Carmen Martín y Virginia Viciano. 2004. *Las canciones motrices: Metodología para el desarrollo de las habilidades motrices en Educación Infantil y Primaria a través de la música*. 3.ª edición. Barcelona: Inde.

Corbalán, Francisco Javier, Fermín Martínez, Danilo Donolo, Carlos Alonso, María Tejerina y Rosa María Limiñana. 2006. *CREA: Inteligencia creativa. Una medida cognitiva de la creatividad. (Manual)*. 2.ª edición. Madrid: TEA.

Corominas, Enric. 2001. «Competencias genéricas en la formación universitaria». *Revista de Educación*, 325: 299-321.

Corominas, Enric, Montse Tesouro, Dolors Capell, Joan Teixidó, Joaquín Pèlach y Ramón Cortada. 2006. «Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria». *Revista de Educación*, 324: 301-336.

Decroly, Ovide. 1927. «La función de globalización y la enseñanza». *Revista de Pedagogía* VI, 67: 326-331.

—. 1929. *La fonction de globalisation dans l'enseignement*. Brussels: Lamertin.

Decroly, Ovide y Eugène Monchamp. 2002. *El juego educativo. Iniciación a la actividad intelectual y motriz*. 4.ª edición. Madrid: Morata.

Delors, Jacques. 1996. *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Santillana - Ediciones Unesco. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S_S.PDF [Consulta: 2 de marzo de 2018].

Dewey, John. 1897. «Mi credo pedagógico». *Revista de Pedagogía*, 1931, x, 109: 1-5.

—. 1906. *The school and the child*. (Trad. Domingo Barnés. 1934. *La escuela y el niño*. Madrid: Francisco Beltrán - Ediciones La Lectura).

- . 1910. *How we think*. Nueva York: Heat.
- Dubreucq-Choprix, F. y Montserrat Fortuny. 1988. «La escuela Decroly de Bruselas». *Cuadernos de pedagogía*, 163: 13-18.
- Elgström, Edmon. 2007. «La formació vocal: una matèria pendent en els estudis de Magisteri a l'Estat espanyol». *Guix: Elements d'acció educativa*, 332: 71-83.
- . 2009. «L'educació vocal en la formació inicial dels docents a l'Estat espanyol: situació i propostes de canvi». *Temps d'Educació*, 36: 247-258.
- Frega, Ana Lucía. 1996. «Música y movimiento». *Revista Eufonia Didáctica de la Música*, 3. Barcelona: Editorial Graó.
- . 2007. Interdisciplinariedad. *Enfoques didácticos para la educación general*. Buenos Aires: Bonum.
- . 2008. *Música para maestros*. 7.^a reimpresión. Barcelona: Graó.
- Galera, Antonio. 2001. *Manual de didáctica de la educación física I. Una perspectiva constructivista moderada. Funciones de impartición*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, Howard. (1995b). *Mentes creativas*. Barcelona: Paidós.
- Giráldez, Andrea. 2007. Contribuciones de la educación musical a la adquisición de las competencias básicas. *Eufonia Didáctica de la Música*, 41: 49-57. Barcelona: Graó.
- González, Julia y Robert Wagenaar. 2003. *Tuning Educational Structures in Europe: Informe Final. Fase Uno*. Bilbao: Universidad de Deusto - Universidad de Groningen.
- Gustems, Josep y Caterina Calderón. 2005. No t'emocionis... escolta! L'ús de la música en l'educació emocional. *Revista Catalana de Pedagogia*, 3, 331-347.
- . 2007. *Educació en valors i educació musical* [en línea]. Dipòsit digital de la UB en: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/11524>.
- . 2013. «La investigación en creatividad: modelos teóricos, evaluación y propuestas para su desarrollo». En *Creatividad y educación musical: actualizaciones y contextos*, ed. Josep Gustems. Barcelona: DINSIC.
- Hernández, Jesús. 2011. «La supervisión y la tutoría de prácticas. Funciones, objetivos y posibilidades en la formación universitaria». En *Trabajo social en el Espacio Europeo: Teoría y práctica*. Madrid: Grupo 5, 421-469.

Hodges, Donald A. 2011. «The acquisition of music reading skills». En *Handbook of Research in Music Teaching and Learning*, ed. Richard Colwell. Nueva York: Schirmer Books, 466-471.

Huerta, Ricard. 2017. «Entrevista a Ricard Huerta». *ArtsEduca*, 18. Recuperado de: <http://www.e-revistas.uji.es/index.php/artseduca>.

Imbernón, Francisco. 2007. *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. 7.^a edición. Barcelona: Graó.

Jaramillo, María Carmen. 2002. «Lectoescritura musical: fundamentos para una didáctica». LEEME,10. Recuperado de: <http://musica.rediris.es/leeme/revista/jorquera02b.pdf>.

Juntunen, Marja Leena. 2004. *Embodiment in Dalcroze Eurhythmics*. Oulu: Oulu University Press.

Kamińska, Barbara. 2011. «The vocal competence of children and youth – diagnostic research». *Interdisciplinary Studies in Musicology*, 10. Recuperado de: https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/3791/1/10_Kami%C5%84ska-J.pdf

Kokotsaki, Dimitra y Susan Hallam. 2006. «Higher education music students' perceptions of the benefits of participative music making» [en línea]. <http://www.technology.or.kr/img/sample%20paper.pdf> [Consulta: 25 de octubre de 2012].

Lake, Janice y Janet Downs. 1984. *Educational activity programs for older adults. A 12-month idea guide for adult education instructors an activity directors gerontology*. Nueva York: The Haworth Press.

Longueira, Silvana. 2011a. «Adquisición de competencias a través de la educación musical. Aproximación al desarrollo de la responsabilidad y la autonomía en la educación general». XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación. Barcelona: Universitat de Barcelona.

—. 2011b. *Educación musical: un problema emergente de intervención educativa. Indicadores pedagógicos para el desarrollo de competencias en educación musical*. Tesis doctoral. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela. Recuperado de: <http://dspace.usc.es/bitstream/10347/3697/1/TESIS%20SILVANA%20LONGUEIR.pdf>.

Longueira, Silvana y Juan Salvador López. 2004. «Educación musical». *Ensaio*, 7: 76-83.

López-Barajas, E. (coord.). 2009. *El paradigma de la educación continua. Reto del siglo XXI*. Madrid: Narcea.

- Luecke, Richard. 2004. *Desarrollar la gestión de la creatividad de la innovación*. Barcelona: Deusto.
- Manevau, Guy. 1993. *Música y educación*. Madrid: Rialp.
- Marcelo, Carlos y Denise Vaillant. 2009. *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo aprender a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Markessinis, Artemis. 1995. *Historia de la danza desde sus orígenes*. Madrid: Librería Deportiva ESM.
- Martínez-Otero, Valentín. 2007. *La buena educación. Reflexiones y propuestas de psicopedagogía humanística*. Barcelona: Anthropos.
- MECD (s/d). *Competencias clave*. Recuperado de: <https://www.mecd.gob.es/educacion/mc/lomce/el-curriculo/curriculo-primaria-eso-bachillerato/competencias-clave/competencias-clave.html>.
- Montessori, María y Juan Palau Vera. 1918. *El método de la pedagogía científica: aplicado a la educación de la infancia en las «Case dei Bambini»*. Barcelona: Casa Editorial Araluce.
- Montesinos, Diego. 1999. *Unidades didácticas para Bachillerato III. Expresión corporal*. Barcelona: INDE.
- Muñoz, Juan Rafael. 2002. «La vuelta al mundo musical». *Eufonía. Didáctica de la música*, 26: 53-61.
- O'Connor, Peter y Chris Holland. 2004. *Like Writing off the Paper: Report on Student Learning in the Arts*. Wellington: Ministry of Education.
- O'Connor, Peter y Merryn Dunhill. 2005. *Key Competencies and The Arts in the New Zealand Curriculum*. New Zealand Ministry of Education. Recuperado de: http://www.tki.org.nz/r/nzcurriculum/references_e.php.
- Ortiz, Elena María. 2007. *Inteligencias múltiples en la educación de la persona*. 6.^a edición. Buenos Aires: Bonum.
- Palmer, Mary. 1976. «Relative effectiveness of two approaches to rhythm reading for fourthgrade students». *Journal of Research in Music Education*, 24: 110-118.
- Parcerisa, Artur 2007. «Las competencias como referentes para la práctica educativa». *Eufonía: Didáctica de la música*, 41: 6-16.
- Pastor, Pascual. 2008. «La enseñanza de la competencia lingüística musical». *Eufonía*, 43: 74-86.

Porta, Amparo. 1991. *Guía mágica de un concierto*. Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.

Porta, Amparo y Ana Mercedes Vernia Carrasco. 2015. *Aprendiendo a ser maestro. Didáctica de la Expresión Musical en Primaria*. Col. Sapientia, 105. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.

Prieto, Rafael. 2001. «El perfil del maestro de Primaria especialista en educación musical». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 40: 175-185.

Ribes, Ramona, María Jesús Agulló, Jordi Corduras, María Àngels Marsellés y María José Valls. 2004. «“Quiero enseñar... ¿me enseñas?”». El desarrollo de competencias personales durante el período de prácticum en la formación inicial de maestro EE». *Revista de Enseñanza Universitaria*, 24: 99-115.

Riesco, Manuel. 2008. «El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje». *Tendencias Pedagógicas*, 13: 79.

Rimšaitė, Rima y Vida Umbrasienė. 2012. Guidelines of competence development in the study field of music. Vilnius: Vilniaus Universitetas. Recuperado de: http://www4066.vu.lt/Files/File/10_Music_guidelines.pdf [Consulta: 10 de marzo de 2018].

Rodríguez Martínez, Ana. 2012. *Orientación profesional por competencias transversales para mejorar la empleabilidad* [en línea]. Tesis doctoral. Zaragoza: Departamento Ciencias de la Educación, Universidad de Zaragoza. <http://www.bikume.com/descargas/5/archivos/tesis-sobre-competencias-transversales-para-mejorar-la-empleabilidad.pdf> [Consulta: 27 de mayo de 2015].

Roldán, Ismael y Tomás Cárdenas. 1994. «Teoría y práctica en la producción de un vídeo educativo». *Comunicar*, 3. Recuperado de: <https://www.revistacomunicar.com/verpdf.php?numero=3&articulo=03-1994-07>.

Sanabria, Daniel. 2008. «Música y movimiento». *Ciencia Cognitiva: Revista Electrónica de Divulgación*, 2: 1, 22-24. Recuperado de: <http://medinapsicologia.ugr.es/cienciacognitiva/?p=24> [Consulta: 2 julio de 2017].

Sánchez, Lydia, Teresa Duran, Josep Gustems, Silvia Buset y Jaume Duran. 2010. «La interdisciplinariedad como metodología activa: estrategias del profesorado y de la gestión del máster “Educació Interdisciplinària de les Arts” en la Universitat de Barcelona». Congreso Internacional Docencia Universitaria e Innovación. Barcelona, 30 de junio y 1 y 2 de julio. Recuperado de: http://77.225.80.188/cidui/2011/contingut_CD/docs/comunicacions/doc341.pdf [Consulta: 10 de diciembre de 2017].

Schellenberg, E. Glenn. 2005. «Music and Cognitive Abilities», 12, *American Psychological Society*, 6. Ontario (Canadá): University of Toronto.

Serrano, José Antonio, Ángela Lera y Onofre Contreras. 2007. «Maestros generalistas vs. especialistas. Claves y discrepancias en la reforma de la formación inicial de los maestros de primaria». *Revista de Educación*, 344. Septiembre-diciembre, pp. 533-555.

Shehan, Patricia K. 1987. «Effects of rote versus note presentations on rhythm learning and retention». *Journal of Research in Music Education*, 35: 117-126.

Sloboda, John. 1988. *La mente musical*. Bolonia: Il Mulino.

Storms, Ger. 2007. *101 juegos musicales. Divertirse y aprender con ritmos y canciones*. 4.^a edición. Barcelona: Graó.

Swanwick, Keith. 2000. *Música, pensamiento y educación*. 2.^a edición. Madrid: Morata.

Tárraga, Raúl, M. Inmaculada Fernández, Gemma Pastor y Carla Colomer. 2013. «Descripción de una experiencia para el desarrollo de la competencia tecnológica de modo transversal en la formación inicial de los grados de maestro/a en educación infantil y en educación primaria». *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3): 383-402. Recuperado de: <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/508>.

Teatro: revista de estudios teatrales, 5 p. 51-63. ISSN 1132-2233. Recuperado de: <http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/4500/1a?sequence=1>.

Thorne, Kaye. 2008. *Motivación y creatividad en clase*. Barcelona: Graó.

Tippelt, Rudolf y Hans J. Lindemann. 2001. *El Método de Proyectos*. Recuperado de: <http://www.halinco.de/html/doces/Met-proy-APREMAT092001.pdf> [Consulta: 4 de diciembre de 2017].

Trallero, Concepción. 2004. *El despertar del ser harmònic. Musicoteràpia auto-realitzadora*. Barcelona: Abadia de Montserrat.

UCO .s/d. «Competencias transversales». Recuperado de: <https://www.uco.es/ciencias/principal/eees/documentos/ctransversales.pdf> [Consulta: 15 de marzo de 2015].

Van-der Hofstadt, Carlos J. 2005. *El libro de las habilidades de comunicación: cómo mejorar la comunicación personal*. 2.^a edición. Madrid: Díaz Santos.

Vernia, Ana Mercedes. 2014. «El ritmo a través del cuerpo como herramienta de aprendizaje musical. La competencia rítmica». *Quaderns digitals*, 74.

—. 2015. *Las competencias personales y sociales en la enseñanza de lenguaje musical en adultos: un estudio empírico*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat de

Barcelona. Recuperado de: http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/66664/1/AMVC_TESIS.pdf.

—. 2016. *Las competencias en educación y formación musical. La programación didáctica por competencias en los conservatorios y escuelas de música*. España: Letrame.

VV. AA. 2009. *Guía para la evaluación de competencias en el área de ciencias sociales*. Catalunya: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.

Winner Ellen, Goldstein Thalia R., Vincent-Lancrin Stéphan. 2014. *¿El arte por el arte? La influencia de la educación artística*. OCDE. México: Instituto Politécnico Nacional.

Yaniz, Concepción y Lourdes Villardón. 2012. «Modalidades de evaluación de competencias genéricas en la formación universitaria». *Didac*, 60: 15-19.

Zabala, Antoni. 2005. *Enfoque globalizador y pensamiento complejo. Una respuesta para la comprensión e intervención en la realidad*. 2.^a edición. Barcelona: Graó.

