



LAS TERTULIAS DIALÓGICAS MUSICALES EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA. EL APRENDIZAJE DIALÓGICO APLICADO A LA MÚSICA

Gaspar Alcocer Barona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

WARNING. Access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.



UNIVERSIDAD ROVIRA I VIRGILI

LAS TERTULIAS DIALÓGICAS MUSICALES EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA

EL APRENDIZAJE DIALÓGICO APLICADO A LA MÚSICA

Gaspar Alcocer Barona



Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia *Reconocimiento–NoComercial–SinObraDerivada 4.0. España de Creative Commons.*

This doctoral Thesis is licensed under the *Creative Commons Attribution-Non-Commercial-NoDerivs 4.0. Spain License*

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
LAS TERTULIAS DIALÓGICAS MUSICALES EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA
OBLIGATORIA. EL APRENDIZAJE DIALÓGICO APLICADO A LA MÚSICA
Gaspar Alcocer Barona



UNIVERSIDAD ROVIRA I VIRGILI
Programa de doctorado Artes y Humanidades
2017- 2023

LAS TERTULIAS DIALÓGICAS MUSICALES EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA

EL APRENDIZAJE DIALÓGICO APLICADO A LA MÚSICA

Presentada por

Gaspar Alcocer Barona

Dirigida por

Dr. Aitor Gómez González

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
LAS TERTULIAS DIALÓGICAS MUSICALES EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA
OBLIGATORIA. EL APRENDIZAJE DIALÓGICO APLICADO A LA MÚSICA
Gaspar Alcocer Barona



UNIVERSITAT
ROVIRA I VIRGILI

FAIG CONSTAR que aquest treball, titulat “Las tertulias dialógicas musicales en la enseñanza secundaria obligatoria: el aprendizaje dialógico aplicado a la música”, que presenta Gaspar Alcocer Barona per a l’obtenció del títol de Doctor, ha estat realitzat sota la meva direcció al Departament de Pedagogia d’aquesta universitat.

Tarragona, 29/01/2023

El/s director/s de la tesi doctoral

AITOR GÓMEZ
GONZÁLEZ -
DNI
38140434v

Firmado digitalmente
por AITOR GÓMEZ
GONZÁLEZ - DNI
38140434v
Fecha: 2023.01.29
19:30:25 +01'00'

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
LAS TERTULIAS DIALÓGICAS MUSICALES EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA
OBLIGATORIA. EL APRENDIZAJE DIALÓGICO APLICADO A LA MÚSICA
Gaspar Alcocer Barona

“No es pot separar la música de la vida”

Pau Casals

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
LAS TERTULIAS DIALÓGICAS MUSICALES EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA
OBLIGATORIA. EL APRENDIZAJE DIALÓGICO APLICADO A LA MÚSICA
Gaspar Alcocer Barona

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
LAS TERTULIAS DIALÓGICAS MUSICALES EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA
OBLIGATORIA. EL APRENDIZAJE DIALÓGICO APLICADO A LA MÚSICA
Gaspar Alcocer Barona

Per a Pau.

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
LAS TERTULIAS DIALÓGICAS MUSICALES EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA
OBLIGATORIA. EL APRENDIZAJE DIALÓGICO APLICADO A LA MÚSICA
Gaspar Alcocer Barona

A todas las personas que han hecho posible esta tesis.

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
LAS TERTULIAS DIALÓGICAS MUSICALES EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA
OBLIGATORIA. EL APRENDIZAJE DIALÓGICO APLICADO A LA MÚSICA
Gaspar Alcocer Barona

Índice:

Resumen	13
Abstract.....	15
Introducción	17
1.1 Justificación y Punto de Partida	18
1.2 Origen de la Tesis.....	21
1.3 Objeto de Estudio	23
1.4 Objetivos de la tesis	24
Analizar el Impacto del Aprendizaje Dialógico en el ámbito musical	24
Establecer protocolos de actuación en las TDM	25
Enmarcar las TDM dentro del Currículo de la ESO.....	25
1.5 Realización de la Tesis	26
PARTE I. EL MARCO TEÓRICO Y EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN.....	31
2. La Música En La Sociedad Actual.....	33
2.1 Sociedad Globalizada 2.0	36
2.2 La Música en la Vida del Alumnado	39
2.3 La Enseñanza de la Música en la Educación Secundaria Obligatoria.	44
2.3.1 LGE: Ley General de Educación de 1970.....	45
2.3.2 LOGSE: Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 1990.....	46
2.3.3 LOCE: Ley Orgánica de 2002 de Calidad de la Educación.....	46
2.3.4 LOE: Ley Orgánica 2/2006 de Educación	47
3. Las Comunidades de Aprendizaje en la Educación Reglada	51
3.1 Las comunidades de aprendizaje.....	52

3.2 Las Comunidad de Aprendizaje en Cataluña	55
3.4 Las Actuaciones Educativas de Éxito (AEE)	59
3.4.1 Grupos interactivos.....	60
3.4.2 Tertulias dialógicas	61
3.4.3 Formación de familiares	61
3.4.4 Participación educativa de la comunidad	62
3.4.5 Modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos	62
4. Las Tertulias Dialógicas	65
4.1 Tertulias Dialógicas Literarias, el origen.....	66
4.2 Los siete principios básicos del aprendizaje dialógico	68
4.2.1 Diálogo Igualitario.....	69
4.2.2 Inteligencia Cultural	71
4.2.3 Transformación.....	72
4.2.4 Dimensión instrumental	73
4.2.5 Creación de Sentido	74
4.2.6 Solidaridad	76
4.2.7 Igualdad de diferencias.....	77
4.3 Las Tertulias Dialógicas Musicales	79
5. Las TDM dentro del Marco Legal: Dimensiones, Contenidos y Criterios de Evaluación en el Sistema Educativo en los cursos 2016-2021	81
5.1 Estructura de los diferentes ámbitos y competencias del ámbito artístico:	84
5.2 Contenidos curriculares de la materia de música	88
5.3 Criterios de Evaluación de la Música en la ESO	90

5.4 Programaciones de Música de los Años de la Investigación	92
PARTE II. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN Y TÉCNICAS DE RECOGIDA	101
6. Metodología de la Investigación	99
6.1 Objetivo y pregunta de la investigación	100
6.2 Metodología Comunicativa.....	100
7. Programa de la Investigación	107
7.1 Presentación del Caso	109
7.1.1 Antecedentes:.....	109
7.1.2 Centro donde se han implementado las Tertulias Dialógicas Musicales	112
7.1.3 Cursos donde se han implementado las Tertulias Dialógicas Musicales	118
7.1.5 Incorporación de las TDM.....	120
7.1.4 Obras musicales de las TDM utilizadas en la presente investigación	120
7.1.6 Promoción de las Tertulias Dialógicas Musicales	125
7.2. Fases de la investigación	128
7.2.1 Experiencias previas (Final del curso 2016-2017)	129
7.2.2 Primer año de investigación. Implantación de las TDM en 1º de la ESO	133
7.2.3 Segundo año de investigación. Implantación de las TDM en 2º de la ESO (Curso 2018-2019)	156
7.2.4 Tercer año de investigación. Implantación de las TDM en la materia optativa (Curso 2019-2020)	175
7.2.5 Cuarto año de investigación. Implantación de las TDM en el Proyecto Aula Blava/POEFA (Curso 2020-2021).....	182
8. Técnicas de Recogida de la Información.....	195
8.1 Recogida de la Información.....	196

8.1.1 El diario de campo.....	196
8.1.2 El portfolio del alumnado	203
8.1.3 Entrevistas.....	208
8.1.4 Otras fuentes de información.....	211
9. Análisis de Datos	213
9.1 Justificación de la Metodología del Análisis de Datos	214
9.2 Proceso de análisis de la información	216
9.2.1 Transcripción de la información obtenida en la investigación.....	216
9.2.2 Codificación de la información	217
9.3 Plan de análisis de los datos recogidos en las entrevistas	218
9.3.1 Entrevistas a los profesores/voluntarios en las experiencias previas	219
9.3.2 Entrevistas con los familiares que acuden a las TDM en los cursos 2017- 2018/2018-2019	220
9.3.2 Entrevistas con el alumnado durante la implantación de las TDM	222
9.4 Plan de análisis de los datos recogidos en los Diarios de Campo y en los Portfolios	226
9.4.1 Estructura de categorías.....	226
10. Ética.....	231
10.1 Justificación de la investigación para los participantes.....	232
10.2 Protocolo ético de la investigación	232
10.3 Consentimiento informado	234
PARTE III. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LOS DATOS.	239
11. Elementos Relacionados con la Participación y el Diálogo.....	241

12. Análisis y Resultados de las Entrevistas	255
12.1 Entrevistas a los Profesores/Voluntarios en las Experiencias Previas.....	256
12.2 Entrevistas con los familiares que acuden a las TDM en los cursos 2017- 2018/2018-2019.....	260
12.3 Entrevistas con el alumnado en los cursos 2017-2018/2020-2021	264
13. Análisis y Resultados de los Diarios de Campo	269
13.1 Datos recogidos	270
13.1.1 Curso 2017-2018.....	271
13.1.2 Curso 2018-2019.....	272
13.1.3 Curso 2019-2020.....	274
13.1.3 Curso 2020-2021	275
13.2 Comentarios de las categorías de los Diarios de Campo	277
13.2.1 Participación y diálogo.....	277
13.2.2 Proceso de aprendizaje	292
13.2.3 Habilidades sociales	300
13.3 Análisis y resultados del Volumen.....	306
14. Análisis y Resultados de los Portfolios del Alumnado	311
14.1 Datos recogidos	312
14.2 Comentarios por categorías de los portfolios	391
14.2.1 Aprendizaje de los contenidos musicales en la ESO:	391
14.2.2 Proceso de aprendizaje – reflexión individual	399
14.2.3 Social	410
14.2.4 Profesor - Docente	419

PARTE IV. CONCLUSIONES	425
15. Discusión y Conclusión	427
16. Limitaciones.....	437
17. Proyecciones de la investigación	439
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	441
ANEXOS	461
ANEXO 1. Contenidos curriculares de la materia de música según el Decreto 187/2015, de 25 de agosto, de ordenación de las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria.	463
ANEXO 2. Criterios de evaluación según el Decreto 187/2015, de 25 de agosto, de ordenación de las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria.	469
ANEXO 3. Fichas de las Tertulias Dialógicas Musicales	471
El Llibre Vermell de Montserrat.	471
El Cancionero de Palacio.	473
Las Cuatro Estaciones de Vivaldi.	476
La Flauta Mágica de Mozart.	478
La Novena Sinfonía de Beethoven.	480
Misa de Réquiem de Verdi.	484
Pájaro de Fuego de Stravinski.....	486
ANEXO 4. Distribución circular del aula de música del <i>Institut Baix Penedès</i> (El Vendrell, Tarragona)	492
ANEXO 5: Guion de las entrevistas semiestructuradas con voluntarios (profesores, familiares, exalumnos...).....	495
ANEXO 6. Guion entrevistas semiestructuradas con el alumnado.	498

Lista de Tablas

Tabla 1 Comparativa de las diferentes metodologías musicales.....	41
Tabla 2 Diferencia entre la música de la vida real y la música académica.	43
Tabla 3 Comparativa de las diferentes leyes de la Educación Secundaria Obligatoria	44
Tabla 4 Del enfoque individual al comunitario. El giro dialógico en las teorías del aprendizaje.	53
Tabla 5 Centros que funcionan como Comunidades de Aprendizaje en España.	56
Tabla 6 Contenidos priorizados para 1º de la ESO.....	89
Tabla 7 Contenidos priorizados para 2º de la ESO.....	89
Tabla 8 Contenidos priorizados para la materia optativa de 3º y 4º de la ESO.	90
Tabla 9 Incorporación de las TDM en el <i>Institut Baix Penedès</i> (El Vendrell).....	119
Tabla 10 Distribución estándar de las sesiones y actividades dentro de una Unidad Didáctica de Música. Curso 2018-2019, <i>Institut Baix Penedès</i>	124
Tabla 11 Grupos experimentales y de control para la implantación de las TDM en 1º de la ESO, curso 2017-2018.....	136
Tabla 12 Ejemplo de la Unidad 3 La Forma Musical: Las cuatro estaciones de Antonio Vivaldi, Concerto III Movimiento 1. 1º ESO, grupos experimentales, Curso 2017-2018.....	138
Tabla 13 Listado de alumnos de 1º ESO A con sus características para el curso 2017-2018.	140
Tabla 14 Listado de alumnos de 1º ESO B y sus características curso 2017-2018.....	142
Tabla 15 Listado de alumnos de 1º ESO C con sus características, curso 2017-2018.	144
Tabla 16 Listado de alumnos de 1º ESO D con sus características, curso 2017-2018.	146
Tabla 17 Listado de alumnos de 1º ESO E con sus características, curso 2017-2018.	148
Tabla 18 Listado de alumnos de 1º ESO F con sus características, curso 2017-2018.....	150

Tabla 19	Listado de padres de 1º ESO B, curso 2017-2018, <i>Institut Baix Penedès</i>	153
Tabla 20	Listado de padres de 1º ESO C, curso 2017-2018, <i>Institut Baix Penedès</i>	154
Tabla 21	Listado de padres de 1º ESO D, curso 2017-2018, <i>Institut Baix Penedès</i>	155
Tabla 22	Grupos de alumnos de 1º y 2º ESO, curso 2018-2019.....	156
Tabla 23	Ejemplo de la unidad 3 El Barroco: Las Cuatro Estaciones de Antonio Vivaldi, Concerto IV Movimiento 1. 2º ESO, Grupos experimentales.....	159
Tabla 24	Listado de alumnos de 2º ESO A y sus características, curso 2018-2019.....	161
Tabla 25	Listado de alumnos de 2º ESO B, curso 2018-2019, <i>Institut Baix Penedès</i>	163
Tabla 26	Listado de alumnos de 2º ESO C y sus características, curso 2018-2019.....	165
Tabla 27	Listado de alumnos de 2º ESO D y sus características, curso 2018-2019.....	167
Tabla 28	Listado de alumnos de 2º ESO E y sus características, curso 2018-2019.....	168
Tabla 29	Listado de alumnos de 2º ESO F y sus características, curso 2018-2019.....	170
Tabla 30	Listado de padres de 2º ESO B, curso 2018-2019, <i>Institut Baix Penedès</i>	173
Tabla 31	Listado de padres de 2º ESO C, curso 2017-2018, <i>Institut Baix Penedès</i>	174
Tabla 32	Listado de padres de 2º ESO D, curso 2017-2018, <i>Institut Baix Penedès</i>	175
Tabla 33	Grupos de alumnos de 1º y 2º ESO, curso 2019-2020.....	176
Tabla 34	Ejemplo de la unidad 5: Himno de la alegría: Adaptación de la novena sinfonía de Beethoven “Canción de Miguel Rios” 3º ESO, Optativa Grupo Pop/Rock.	179
Tabla 35	Alumnos de la materia optativa de música en 3º de la ESO.....	180
Tabla 36	Alumnos de la materia optativa de música en 3º de la ESO.....	181
Tabla 37	Grupos de alumnos de 1º y 2º ESO y las optativas de música para y sus características, curso 2019-2020.	183
Tabla 38	Resumen de las entrevistas realizadas en el curso escolar 2016-2017.	220
Tabla 39	Entrevistas a familiares participantes de las TDM.....	221

Tabla 40 Entrevistas semiestructuradas al alumnado participante en las TDM y el alumnado de los grupos de control a lo largo de los años de la investigación.....	
Tabla 41 Estructura de categorías definidas para el análisis (diario de campo).....	228
Tabla 42 Estructura de codificada de categorías definidas para el análisis.....	229
Tabla 43 Frecuencia de las subcategorías de análisis para cada grupo ,2017-2018.	271
Tabla 44 Frecuencia por subcategorías de análisis en el Diario del curso 2017-2018.	272
Tabla 45 Frecuencia de las subcategorías de análisis para cada grupo, 2018-2019.....	273
Tabla 46 Frecuencia de las subcategorías de análisis para cada grupo, 2019-2020.	274
Tabla 47 Frecuencia de las subcategorías de análisis para cada grupo, 2020-2021.	276
Tabla 48 Entrega de los portfolios del alumnado de los grupos de 1º de la ESO.....	315
Tabla 49 Categorización.....	320
Tabla 50 Entrega de los portfolios del alumnado de los grupos de 1º de la ESO.....	325
Tabla 51 Categorización.....	330
Tabla 52 Entrega de los portfolios del alumnado de los grupos de 2º de la ESO.....	335
Tabla 53 Categorización.....	340
Tabla 54 Entrega de los portfolios del alumnado de los grupos de 1º de la ESO.....	346
Tabla 55 Categorización.....	350
Tabla 56 Entrega de los portfolios del alumnado de los grupos de 2º de la ESO.....	355
Tabla 57 Categorización.....	360
Tabla 58 Entrega de los portfolios del alumnado de los grupos de las optativas de música de 3º y 4º de la ESO.	366
Tabla 59 Categorización.....	367
Tabla 60 Entrega de los portfolios del alumnado de los grupos de 1º de la ESO.....	369

Tabla 61 Categorización.....	373
Tabla 62 Entrega de los portfolios del alumnado de los grupos de 2º de la ESO.....	377
Tabla 63 Categorización.....	381
Tabla 64 Entrega de los portfolios del alumnado de los grupos de la optativa de música de 3º y 4º de la ESO.	386
Tabla 65 Categorización.....	387
Tabla 66 Categorización de los portfolios del alumnado del Aula Blava, curso 2020-2021.	390

Lista de Figuras

Figura 1 Sistema Educativo LOE	20
Figura 2 Fases de transformación y actuaciones a realizar por los centros.....	58
Figura 3 Gráfico de los diferentes ámbitos del currículo de educación de Cataluña	84
Figura 4 Comparativa de las Unidades del grupo experimental y del grupo de control de 2º de la ESO del curso escolar 2018-2019.....	93
Figura 5 Temporización de las Unidades Didácticas de Música en el calendario escolar de la ESO en el curso 2018-2019.....	95
Figura 6 Fotografía del <i>Institut Baix Penedès</i> , curso 1971-72,	113
Figura 7 Plano del instituto.....	116
Figura 8 Disposición circular del aula de música.....	123
Figura 9 Infografía de la presentación de las Tertulias Dialógicas Musicales, dirigidas a los familiares, en el Instituto.	127
Figura 10 Cartel informativo del Proyecto POEFA/Aula Blava.....	187
Figura 11 Imagen de la implantación de las Tertulias Dialógicas en el Aula Blava.....	192
Figura 12 Imagen del aula de música.....	193
Figura 13 Ficha de seguimiento del diario de campo.....	200
Figura 14 Documento entregado con la descripción de Comunidades de aprendizaje.	235
Figura 15 Consentimiento informado para el alumnado.	236
Figura 16 Documento para voluntarios y familiares.....	237
Figura 17 Trabajo de los asistentes en el Aula Blava.	309

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
LAS TERTULIAS DIALÓGICAS MUSICALES EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA
OBLIGATORIA. EL APRENDIZAJE DIALÓGICO APLICADO A LA MÚSICA
Gaspar Alcocer Barona

Resumen

El aprendizaje dialógico se ha consolidado como una potente alternativa transformadora en la educación (Flecha, 2004). Las Tertulias Dialógicas en diferentes ámbitos incrementan los aprendizajes del alumnado y ofrecen una experiencia pedagógica eficaz que tiene efectos positivos en ellos y ellas, tanto a nivel de contenidos como a nivel personal. Mejoran la convivencia, la motivación y atención; se superan las desigualdades educativas y sociales desde el diálogo igualitario.

El propósito de esta tesis es analizar cómo las tertulias musicales dialógicas (TDM), entendidas como Actuaciones Educativas de Éxito (AEE) pueden incidir positivamente en acercar la música clásica a los alumnos de secundaria, apoyadas en diferentes bases teóricas (Bruner, 2000; Chomsky, 1977; Freire, 1997; Habermas, 2003; Vygotsky, 1995). Escuchar fragmentos en grupos interactivos facilita la comprensión de ésta y nos permite comprender la historia de la música universal, nos ayuda a adquirir conocimientos necesarios para reflexionar y comprender el mundo en el que vivimos, al mismo tiempo que nos facilita la integración en la sociedad.

Para ello se efectúa un análisis descriptivo a más de 500 estudiantes, a lo largo de su escolarización en la Educación Secundaria Obligatoria, en diferentes niveles. Los resultados obtenidos permiten analizar cualitativamente (Gibbs, 2012) las TDM en un Instituto de Educación Secundaria de Tarragona y contribuir a promover las TDM como alternativa al aprendizaje musical tradicional y mostrar una AEE como experiencia transformadora que repercuta en la mejora del sistema educativo.

Finalmente, es totalmente necesaria la implicación de toda la comunidad educativa. La participación de voluntariado (familiares, exalumnos, trabajadores...) aumenta el número de interacciones, enriquece la reflexión y vivencias del alumnado.

Palabras clave: Tertulias Dialógicas Musicales. Aprendizaje Dialógico. Actuaciones Educativas de Éxito. Innovación Educativa. Educación Secundaria Obligatoria.

Abstract

Dialogic learning has become established as a powerful transformative alternative in education (Flecha, 2004). Dialogic Gatherings in several fields increase the learning of the students and offer an efficient pedagogical experience which has positive effects on them, both at a level of content and personal one. Coexistence, motivation and attention are improved; educational and social inequalities are overcome due to equal dialogue.

The purpose of this thesis is to analyse how Musical Dialogic Gatherings (DMG), seen as Successful Educational Actions (SEA), can have a positive impact on approaching classical music to secondary education students, supported by several theoretical basis (Bruner, 2000; Chomsky, 1977; Freire, 1997; Habermans, 2003; Vygotsky, 1995). Listening to pieces of music in interactive groups makes the comprehension easy and allows us to understand the history of universal music. It also helps to acquire the necessary knowledge to think and understand the world we live in and, at the same time, makes our integration into society easy.

To do this, a descriptive analysis of over 500 experiences has been performed, focusing on their schooling during the secondary education, in different levels. The obtained results allow us to analyze qualitatively (Gibbs, 2012) the DMG in a High School located in Tarragona, to promote the DMC as an alternative to the traditional musical learning and to show a SEA as a transformative experience which affects the improvement of the educational system.

Finally, it is totally necessary to involve the whole educational community. The participation of volunteers (families, former students, workers, etc.) increases the interactions and enriches the thoughts and experiences of the students.

Keywords: Musical Dialogic Gatherings, Dialogic Learning, Successful Educational Actions, Educational innovation, Compulsory secondary education.

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
LAS TERTULIAS DIALÓGICAS MUSICALES EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA
OBLIGATORIA. EL APRENDIZAJE DIALÓGICO APLICADO A LA MÚSICA
Gaspar Alcocer Barona

Introducción

Se presentan los motivos que han llevado a investigar la implementación de las tertulias dialógicas musicales como actuación educativa de éxito en la materia de música en el *INS Baix Penedès* del Vendrell. Se expone la justificación y el punto de partida de la investigación, se detalla también el origen de la tesis y el objeto de estudio.

Por último, se enumeran los objetivos y las preguntas que se pretenden responder tras la implantación de las TDM en el *Institut Baix Penedès* y el análisis de los resultados obtenidos.

Introducción

1.1 Justificación y Punto de Partida

1.2 Origen de la Tesis

1.3 Objeto de Estudio

1.4 Objetivos de la tesis

Analizar el Impacto Aprendizaje Dialógico en el ámbito musical

Establecer protocolos de actuación en las TDM

Enmarcar las TDM dentro del Currículo de la ESO

Analizar el impacto que tiene el aprendizaje dialógico cuando se implementa en el aula de música.

1.5 Realización de la Tesis

1.1 Justificación y Punto de Partida

La formación musical es una herramienta fundamental para la transformación de la sociedad y el crecimiento personal, la música forma parte de todas las culturas (Davis, et al. 2000), por tanto, es una necesidad integrarla en la formación de las personas.

Desde finales del siglo XIX, diferentes sistemas educativos han tratado esta formación de una manera instructiva, con carácter de sistematizar contenidos y habilidades. En cambio (Cuevas, 2015) existen diferentes métodos: Dalcroze, Kodaly, Martenot, Willems, Montessori, Orff, Suzuki...) que rechazan la memorización y la repetición teórica, experimentando en el movimiento, en la repentización musical, aprendiendo música de forma activa y mediante juegos, proponiendo que los alumnos sean autónomos y autosuficientes, basadas en el ritmo, y que el alumnado aprenda de manera gradual y a su propio ritmo.

La Ley Orgánica General del Sistema educativo, LOGSE¹ (MEC, 1990) introduce la música en la Educación Secundaria Obligatoria (en adelante ESO), como materia común con unos requisitos mínimos que debían alcanzar todos los alumnos (Art. 19).

Esto ocurría por primera vez en nuestro sistema educativo. La nueva Ley introducía unos objetivos mínimos para el área de música y una estructura definida y coordinada entre la educación infantil, primaria y secundaria obligatoria. El currículo refleja por primera vez el sentir de una sociedad por una educación integral de las personas.

Es el primer paso para crear una sensibilización musical para la totalidad del alumnado en la educación obligatoria, concretada para cada territorio dependiendo de sus características a través de los decretos correspondientes. Toda implantación generalista supone una irregularidad de sistematización según los diferentes contextos educativos, de ahí los numerosos estudios e investigaciones en los últimos años.

¹ Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del sistema educativo.

La gran novedad era la continuidad y presencia como área obligatoria en todo el sistema educativo e incluso como optativa en el bachillerato. En estos primeros años se hubo que adaptar al profesorado, trabajar para conocer los diversos escenarios de la incorporación de esta nueva área de conocimiento y poder dar respuesta a la aplicación de la citada ley, lo que se fue concretando en formación de diversa índole que tuvieron una implantación desigual a lo largo de todo el territorio (Roche, 2013).

Por otra parte, la LOGSE, también promovió una reforma estructural del sistema educativo de las Enseñanzas de Régimen Especial, que databan del denominado *Plan del 66*², creando una interrelación entre las enseñanzas de régimen general y especial.

La presente investigación está realizada en base a la LOE³, que genera nuevos objetivos y una regularización diferente dentro del área de música en la ESO, concretados a través de los Reales Decretos, Decretos, Normas y Resoluciones de las diferentes administraciones públicas. En la figura 1 se observa la distribución del sistema educativo.

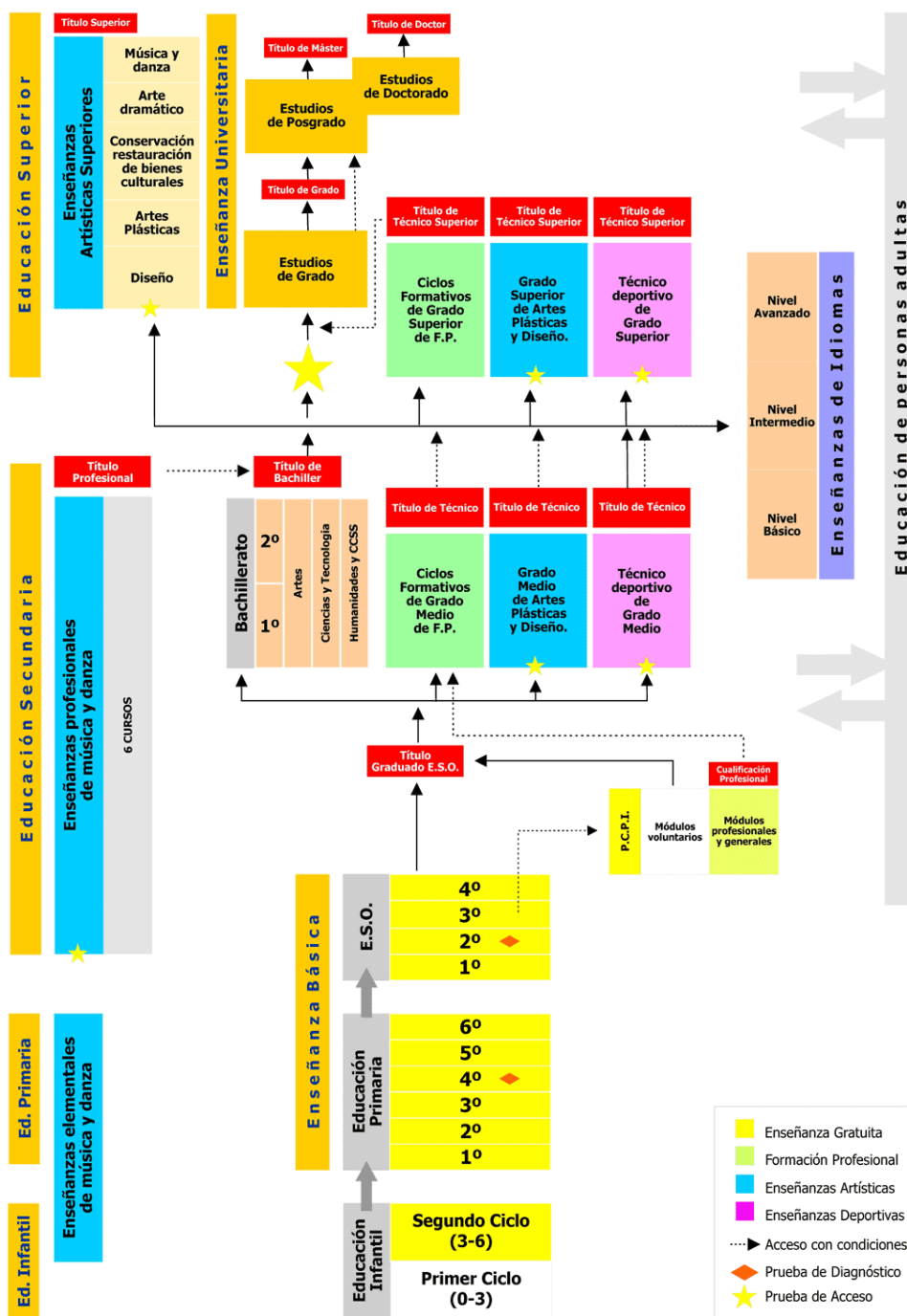
En estas últimas tres décadas, han evolucionado diferentes alternativas de educación musical, desplegando la concreción curricular de diferentes maneras, con diferentes didácticas y pedagogías que se adaptan a la Educación Secundaria Obligatoria Musical. Este factor ha proporcionado un interés creciente por parte del profesorado de la materia de música de la ESO y un gran número de prácticas de innovación docente que han generado un avance constante en el terreno de la didáctica musical.

² Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre, sobre Reglamentación General de los Conservatorios de Música.

³ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación

Figura 1

Esquema del sistema Educativo LOE



Nota. Adaptada de Jornadas de Formación Docente (2015).

1.2 Origen de la Tesis

La investigación y la innovación educativa siempre han estado muy presentes en el desarrollo pedagógico de la labor docente. Por otra parte, la sociedad siempre está inmersa en un continuo cambio, donde la actividad docente no es una excepción. Buscar nuevos caminos que motiven a los alumnos, que incluyan a la totalidad del grupo clase, que generen dinámicas positivas en el día a día de una manera real y efectiva, siempre ha sido una preocupación constante de los profesores.

Después de más de una década como profesor de secundaria surge la preocupación de generar nuevas dinámicas adaptadas a nuestros días en la ESO, que sea atractivo a las nuevas generaciones de estudiantes, que acerque a los alumnos a los grandes clásicos de la literatura musical, que les sea útil en la formación personal, que participen y que sea un aprendizaje significativo, cooperativo, inclusivo (LOE, 2006), que todo el grupo esté activo y participativo en todo momento (Bähr, 2005), que introduzca la música como algo valioso en la formación integral de las personas.

En el curso 2016-2017 se incorporan de manera experimental, las Tertulias Dialógicas en el *Institut Baix Penedès de El Vendrell*, supervisadas por el Dr. Gómez, posteriormente se originan las Tertulias Dialógicas Musicales (en adelante TDM) adaptadas a la Educación Secundaria Obligatoria, generando experiencias educativas cooperativas, adaptadas de las Tertulias Dialógicas Literarias ampliamente investigadas y con evidencias científicas de su poder transformador en la formación personal de sus participantes.

En un primer momento, el curso 2017-2018, el objeto de estudio tiene tres grupos experimentales y otros tres grupos de control, aplicando diferentes métodos de investigación científica (Cohen, Manion, Morrison, 2007), que dan unos resultados muy satisfactorios en cuanto a la participación de la totalidad del alumnado, entre otros factores debido a la distribución de estos en el aula, resultados estudiados en diferentes escenarios y contrastados bajo la supervisión de grupos de trabajo con amplia experiencia en el campo.

En este curso, se invita a los familiares del alumnado de los grupos experimentales a participar en las TDM organizadas para ellos, fuera del horario lectivo del instituto.

Posteriormente, en el Curso 2018-2019 se incorporan las TDM de manera general al nivel de 1º de la ESO, generando múltiples resultados de estudio. Al mismo tiempo, se mantienen los grupos experimentales y de control del curso anterior, ahora en 2º de la ESO. Se mantienen también las TDM con los grupos de familiares del alumnado de los grupos experimentales de 2º de la ESO.

En el siguiente curso escolar, curso 2019-2020, se incorporan las TDM a los nuevos alumnos de 1º de la ESO, continúan de manera generalizada en 2º de la ESO y se incorporan a las optativas de música del instituto, tanto de 3º de la ESO como de 4º de la ESO.

El último curso de la investigación, el curso 2020-2021, se mantiene el estudio en todas las etapas de la materia de música de la ESO, y se incorporan como medida de resolución de problemas y reducción del absentismo escolar en el instituto, dentro del proyecto Aula blava/POEFA.

1.3 Objeto de Estudio

Mejorar el rendimiento académico, social... del alumnado de la materia de música en la ESO es el objetivo principal de los diferentes ciclos de esta investigación.

Las altas ratios de alumnos por clase, las metodologías de carácter magistral, los libros llenos de contenidos poco atractivos para los estudiantes, la poca participación y motivación del alumnado hacia los grandes clásicos de la música... es el punto de partida de este estudio.

A continuación, se ofrece un resumen de los objetos de estudio de esta tesis doctoral:

- La participación del alumnado en las clases de música, de una manera real, partiendo de los conocimientos previos y sus motivaciones en el momento de empezar la unidad, evitando memorizaciones momentáneas, evitando realización de actividades de manera repetitiva, evitando diversidad de ejemplos sonoros que solo expresan la música como algo fraccionado sin visión de conjunto de las diversas grandes obras de la historia de la música.
- El clima de cooperación en la clase, donde el diálogo es la piedra angular de la generación de conocimiento, donde cada alumno puede expresar libremente su interpretación de la obra, su construcción de conocimiento y exponer las ideas suscitadas tras la escucha de esta.
- La figura de profesor como acompañante, como guía, como gestor del aula desde el respecto al turno de palabra, en ningún caso impone ni evalúa de una manera sancionadora.
- El estudio de la disposición de la clase donde todos los alumnos tengan una visión general de cada uno de ellos, donde la expresión corporal sea tanto o más importante que la expresión oral.

- El trabajo con las familias, valorando el gran poder que tiene la inclusión de los contenidos que se trabajan en el aula, en las diferentes facetas del ámbito familiar, generando nuevos espacios de aprendizaje durante todo el día.
- El poder del diálogo en el aprendizaje integral del alumno.
- Las metodologías dentro del ámbito musical. Comparar los diferentes grupos de control (aplicando metodologías tradicionales, libros de texto, concreciones tradicionales del currículo) y los grupos experimentales (trabajo dialógico, cooperativo...)
- Los protocolos de actuación en las TDM, concreción y gradación de contenidos, adaptados a la Educación Secundaria Obligatoria.

1.4 Objetivos de la tesis

Los objetivos generales del programa de investigación (McMillan, Schumacher, 2005) ordenados por criterios de importancia según el objeto de estudio que se ha presentado en el punto anterior son los siguientes:

Analizar el Impacto del Aprendizaje Dialógico en el ámbito musical

- a. Aplicar los siete principios básicos del aprendizaje dialógico al área de música de la ESO.
- b. Ampliar los conocimientos musicales del alumnado desde el diálogo a partir de los conocimientos previos, las motivaciones de ellos, generando el espacio y las condiciones idóneas para la exposición de ideas y el posterior debate de estas dentro del gran grupo de un aula ordinaria.
- c. Observar los beneficios y los inconvenientes que este modelo dialógico puede causar dentro del aula.

- d. Comparar y analizar la información extraída de los diferentes grupos de control y grupos experimentales al aplicar el aprendizaje dialógico.

Establecer protocolos de actuación en las TDM

- a. Crear rutinas de trabajo como método dentro del área de música:
- Escuchar música de una manera explorativa⁴.
 - Realizar audiciones significativas, intentando analizar y discriminar los diferentes parámetros musicales.
 - Organizar las ideas generadas a partir de las diferentes escuchas musicales.
 - Exponer opiniones propias relacionadas con las obras musicales trabajadas en las diferentes TDM.
 - Rebatir opiniones de otras personas.
 - Respetar el turno de palabra.

Enmarcar las TDM dentro del Currículo de la ESO

- a. Concretar el currículo y la evaluación de la ESO dentro del marco legislativo en vigor en Cataluña, según el Decreto 187/2015, de 5 de agosto, y la Orden ENS/108/2018, de 4 de julio.
- b. Incluir las TDM dentro de la documentación anual del centro.

⁴ Consiste en realizar una primera audición completa para identificar las diferentes melodías, principales ritmos, estructura general... Es la primera etapa para comprender las obras musicales desde un punto de experiencia inteligible. El oyente obtiene información general de la obra musical.

1.5 Realización de la Tesis

Esta tesis está estructurada en cuatro partes, marco teórico y contexto de la investigación, metodología de la investigación y técnicas de recogida, análisis de los datos y conclusiones; realizando una gradación de ellas desde las partes más teóricas a las partes prácticas del estudio, terminando con el apartado IV Conclusiones donde se redacta la discusión y la conclusión de ésta, las limitaciones y proyecciones.

La parte I, ***El marco teórico y el contexto de la investigación***, está estructurado en cuatro capítulos.

En el capítulo 2, *La música en la sociedad actual*, como el nombre indica, se analiza la música en la sociedad actual y se realiza un recorrido de ésta en la vida de los alumnos. Se da relevancia al hecho que el mundo globalizado en el cual vivimos actualmente favorece que la música tenga un acceso ilimitado a todo tipo de épocas, periodos y estilos musicales nunca visto en épocas anteriores.

En este mismo capítulo se realiza un recorrido de la materia de música por las diferentes leyes que han regido el sistema educativo, centrándonos en las edades en las que se ubica la actual investigación, de los 12 a los 16 años.

En el tercer capítulo, *las Comunidades de aprendizaje en la educación reglada*, se da una breve explicación sobre el que son las Comunidades de aprendizaje, las diferentes Actuaciones Educativas de Éxito y se enumeran los beneficios del aprendizaje dialógico, a través de sus siete principios básicos, trasladando todo ello a las Tertulias Dialógicas Musicales.

El cuarto y quinto capítulo, *Las tertulias dialógicas y las Tertulias Dialógicas musicales dentro del marco legal*, se centra en describir las TDM que se utilizaran en esta investigación y se ubican dentro de la Educación Secundaria Obligatoria, teniendo en cuenta los objetivos, contenidos y criterios de evaluación vigentes en la normativa actual, especificados en el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en Cataluña.

El detalle de la metodología utilizada durante la investigación se encuentra en la parte II de esta tesis, ***metodología de la investigación y técnicas de recogida***. La metodología se define y se implementa en base a criterios científicos (McMillan, Schumacher, 2005). Esta parte la componen cinco capítulos. Empezando por la justificación de la metodología comunicativa, utilizada en este estudio.

El siguiente capítulo, *Programa de la investigación*, recoge en primer lugar, la presentación del caso de estudio, dónde se exponen los antecedentes, el contexto sociocultural y económico del centro, los cursos donde se han implementado las TDM, las obras musicales seleccionadas para el trabajo de los contenidos de la materia a través del aprendizaje dialógico, y la promoción de las Tertulias a todos los miembros de la comunidad educativa.

Dentro de este mismo capítulo, se detallan las fases de la investigación. La implementación de las TDM en el instituto se ha realizado en cuatro fases más un curso de experiencias previas.

- Experiencias previas: primeros experimentos en el curso 2016-2017 con el objetivo de determinar una sistemática para realizar las TDM en la materia de música de la ESO.
- Fase I: Curso 2017-2018, implementación de las TDM en 1º de la ESO con grupos de control y grupos experimentales.
- Fase II: Curso 2018-2019, implementación de las TDM en 1º de la ESO en todos los grupos y continuación de los grupos de control y experimentales en 2º de la ESO.
- Fase III: Curso 2019-2020, implementación de las TDM en 1º de la ESO, 2º de la ESO y las optativas de música de 3º y 4º de la ESO, hasta que la pandemia suspendió estas Tertulias.

- Fase IV: Curso 2020-2021, implementación de las TDM en 1º de la ESO, 2º de la ESO, las Optativas de música de 3º y 4º de la ESO y el nuevo proyecto de reducción del absentismo gracias a las TDM.

En esta parte se detallan también, como capítulo 8, las *técnicas de recogida de la información*, siendo las principales fuentes el diario de campo de los docentes participantes en el estudio, los portfolios del alumnado y las entrevistas semiestructuradas a los diferentes participantes. Toda la información recogida queda catalogada en tres bloques, entrevistas, diarios de campo y portfolios del alumnado.

- Entrevistas: diferenciadas por tipo de participante y año académico. Referencia por participante en la entrevista y curso académico.
- Diarios de campo: un diario de campo por cada curso de investigación, separado en diferentes volúmenes, correspondientes al nivel académico de implantación de las TDM. Referenciado por el código del profesor.
- Portfolios: Agrupación de los portfolios por curso y nivel académico. Referenciado con el número de alumno y curso académico.

Se justifica la metodología de análisis y el proceso de estudio de toda la información recogida en el capítulo 9, *análisis de datos*. Dentro de esta parte se incluye la justificación de la investigación para los participantes, se detalla el protocolo ético y se muestran los consentimientos informados entregados a todos y firmados por todos los participantes en la investigación. Toda esta información está recogida en el capítulo *Ética, capítulo 10*.

En la parte III, **resultados y análisis de datos**, se incluye toda la información recogida durante la investigación y su posterior análisis. Forman esta parte cuatro capítulos. En el capítulo En el capítulo 10, *técnicas de análisis de la información*, se detalla de forma exhaustiva el plan se presenta un análisis de los elementos relacionados con la participación y el dialogo des de una perspectiva exclusora y transformadora.

En el siguiente capítulo, capítulo de análisis de la información y en los capítulos siguientes, análisis de las entrevistas, análisis y resultados de los diarios de campo y análisis y resultados de las entrevistas se presentan las transcripciones analizadas de las distintas entrevistas realizadas a lo largo de la investigación, ya sea en voluntariado, familiares o alumnado participante en la TDM o alumnado de los grupos de control de los dos primeros años de la investigación. En los capítulos 13 y 14 se presentan los resultados y su posterior análisis de los Diarios de campo de los diferentes docentes y de los portfolios del alumnado a lo largo de la investigación.

La parte IV, **Conclusiones**, además de describir de manera general las conclusiones, se exponen las limitaciones del estudio y las proyecciones de investigación desarrollando el objeto de estudio.

Por último, se adjuntan la **bibliografía** y los **anexos**. Las referencias de los anexos son:

Anexo 1. Contenidos curriculares de la materia de música según el Decreto 187/2015, de 25 de agosto, de ordenación de las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria.

Anexo 2. Criterios de evaluación según el Decreto 187/2015, de 25 de agosto, de ordenación de las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria.

Anexo 3. Fichas de las Tertulias Dialógicas Musicales

Anexo 4. Distribución circular del aula de música del Instituto Baix Penedès.

Anexo 5. Guion de las entrevistas semiestructuradas con voluntarios (profesores, familiares, exalumnos...).

Anexo 6. Guion entrevistas semiestructuradas con el alumnado.

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
LAS TERTULIAS DIALÓGICAS MUSICALES EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA
OBLIGATORIA. EL APRENDIZAJE DIALÓGICO APLICADO A LA MÚSICA
Gaspar Alcocer Barona

PARTE I. EL MARCO TEÓRICO Y EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
LAS TERTULIAS DIALÓGICAS MUSICALES EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA
OBLIGATORIA. EL APRENDIZAJE DIALÓGICO APLICADO A LA MÚSICA
Gaspar Alcocer Barona

2. La Música En La Sociedad Actual

La sociedad actual presenta grandes cambios respecto las sociedades de tiempos anteriores. Cada vez los cambios son más rápidos y más difíciles de prever, con demandas diferenciadas en todos los ámbitos. La educación no es ajena a ellos y en el presente punto se hace un recorrido por la música académica y la música de consumo de la sociedad, dentro del marco legislativo que la ha regulado en las últimas décadas.

2. La Música En La Sociedad Actual

2.1 Sociedad Globalizada 2.0

2.2 La Música en la Vida de los Alumnos

2.3 La enseñanza de la música en la Educación Secundaria Obligatoria.

2.3.1 LGE: Ley General de Educación de 1970

2.3.2 LOGSE: Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 1990

2.3.3 LOCE: Ley Orgánica de 2002 de Calidad de la Educación

2.3.4 LOE: Ley Orgánica 2/2006 de Educación

La música está en la vida de todas las personas, “¿Por qué, entonces, tan a menudo la consideramos una actividad restringida a unos pocos?” (Blacking, 2006, p.182). La música con su ritmo, con su melodía... siempre ha estado presente en todas las sociedades. La música siempre causa una acción-reacción y es uno de los mecanismos más importantes para reactivar los sentimientos de las personas (Barenboim, 2006). Siguiendo al citado autor, la música proporciona diferentes interrelaciones en el organismo de las personas.

La música tiene múltiples beneficios en las actividades de las personas:

- Aumenta la motivación.
- Ayuda a la ejecución de las actividades físicas.
- Elimina el estrés.
- Fomenta la positividad.
- Aumenta la concentración.
- Impulsa el aprendizaje a través de la coordinación con la motricidad, la coordinación de movimientos, la orientación en el espacio.
- Estimula la actividad cerebral.

Por otra parte, diversos estudios e investigaciones indican que el cambio producido en los últimos cincuenta años ha revolucionado nuestra forma de vida y por tanto la educación en particular CREA (1999); CREA (2000); Castells (2006); Flecha, Gómez, Puigvert (2001). Se trata de un cambio integral, cambio social, cambio cultural, cambio de los modelos económicos, cambio en los modelos de relacionarse entre las personas... cambios que se dirigen hacia el diálogo en la interacción de la información.

En los centros educativos se producen encuentros entre personas de diferentes edades, procedencias y niveles sociales, económicos y culturales. Se entrecruzan maneras de ver la vida totalmente diferente. La diversidad es patente a simple vista. Hay alumnos con

diferentes expectativas⁵ de la vida (Pasarín, 2021), profesores con visiones educativas diversas, familiares con objetivos variados para sus hijos, en definitiva, personas que confluyen en un mismo espacio y tiempo con una diversidad en todos los aspectos de la vida.

La misma globalización (Heras, Vila, y Medir, 2019) del mundo ha creado una serie de contrastes donde cada individuo toma una opción de vida, en definitiva, una sociedad mucho más reflexiva. Esta reflexividad implica cada vez más el diálogo, confrontar opiniones, reflexiones, puntos de vista diferentes, para llegar a un consenso en todos los aspectos de la vida, incluso en la educación reglada de nuestro sistema.

Un diálogo necesario para educar a partir de los conocimientos previos, motivaciones, aptitudes, inquietudes de nuestro alumnado, de la diversidad de familias, situaciones personales... Las escuelas de segundas oportunidades⁶ es un claro ejemplo de la adaptabilidad de nuestro sistema educativo en general y los centros educativos reglados que se transforman en Comunidades de Aprendizaje.

⁵ Se basa en el principio de que cada alumno/a tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje diferentes y deben ser los sistemas educativos, y los programas puestos en marcha, los que se adapten teniendo en cuenta la amplia diversidad de las características y necesidades del alumnado.

⁶ Las Escuelas de Segunda Oportunidad (E2O) facilitan a jóvenes de 15 a 29 años, sin empleo ni titulación, un modelo pedagógico original basado en una formación innovadora a través de itinerarios personalizados, un refuerzo en competencias básicas y laborales, experiencias prácticas en vinculación con el mundo empresarial, y un apoyo en demandas sociales con una especial atención a los más vulnerables. <https://www.e2oespana.org/un-modelo-de-exito-una-asociacion-nacional/#more-90> Recuperado el 16 de abril de 2022.

2.1 Sociedad Globalizada 2.0

En los últimos años el mundo ha sufrido diferentes cambios globalizadores, esto en gran medida es efecto de las tecnologías de la información y de la comunicación que se han incorporado a nuestras vidas (Castells, 2006).

Los diferentes avances tecnológicos: dispositivos inteligentes, acceso a internet desde cualquier parte del mundo, diferentes canales de comunicación... no sólo propone medios de masas (emisor que se dirige a muchos receptores) como en la segunda mitad del siglo XX, sino que en las dos primeras décadas del siglo XXI permite interactuar y convertirse en opciones múltiples entre emisores y receptores.

Diferentes autores (Castells, 2000) utilizan el concepto de *sociedad de la información*, para referirse a la sociedad del siglo XXI. Se trata de un modelo de red, que realiza una nueva manera de organizar el pensamiento (Bartolomé, 1995): *la cultura mosaica*. Actualmente, se necesita capacidad de interacción con la información, procesar y discriminar los datos que recibimos rápidamente, porque las fuentes de información son cada vez más accesibles, pudiendo seleccionar esta información en función de nuestras necesidades. De hecho, diferentes autores afirman que aquello que diferencia esta sociedad de las anteriores es la capacidad de seleccionar esta información (Flecha, Gómez y Puigvert, 2001)

Las nuevas aplicaciones se incorporan rápidamente a nuestro día a día (Espada, 2017), creando necesidades generadas por el uso masivo de usuarios potenciales. La regeneración y el aprendizaje constante es una característica esencial de nuestros días, ya que se ofrecen nuevas posibilidades diariamente.

Hoy en día se utilizan dispositivos móviles inteligentes no solo como medio de comunicación. La tecnología móvil ha crecido con la necesidad de llevar con uno mismo un medio de comunicación con opciones de entretenimiento, que nos permita tomar fotografías, compartir contenido en redes sociales, gestionar las cuentas bancarias, registrar actividades físicas e incluso parámetros biométricos y de salud...

El acceso a la información es constante y universal desde cualquier parte del mundo y en cualquier momento del día, generando infinitas posibilidades. Coordinar áreas de trabajo formadas por personas desplazadas espacial y temporalmente es en la actualidad una realidad. La información se traslada de forma instantánea con una variedad de posibilidades innumerables.

La educación no es ajena a este cambio, y la sociedad dialógica (Flecha, Gómez, Puigvert, 2001) requiere de nuevos modelos de educación que canalizan y gestionan esta sociedad. Uno de los objetivos principales debe ser la reflexividad de esta información globalizada. En estos momentos se requiere de nuevas habilidades para tratar los contenidos en la enseñanza: selección de información, versatilidad, capacidad de adaptación, trabajo en línea...

Los modelos educativos caracterizados por el saber enciclopédico es algo del pasado, porque las fuentes del saber son cada vez más accesibles, universales y fiables. Desde diferentes enfoques metodológicos la revisión de los modelos educativos debe ser una realidad (Paredes, 2010), adaptándose a las nuevas necesidades de la sociedad.

La educación actual no debe ser estática, debería estar basada en modelos sociales actuales, con dinámicas generadas a partir de las demandas de sus integrantes, basadas en realidades actuales, que proporcionen la autonomía necesaria para el autoaprendizaje por descubrimiento a través de todos los recursos actuales.

En el documento propuesto por el departamento de educación de Cataluña, *“El Currículo Competencial al aula⁷”* se puede leer textualmente:

En el aprendizaje competencial el alumno es el protagonista activo. El alumno, en vez de reproducir el conocimiento debe crearlo, integrarlo y aplicarlo en situaciones

⁷ *“El currículum competencial a l’aula Una eina per a la reflexió pedagògica i la programació a l’ESO”*

Recuperado el 28 de abril:
<http://xtec.gencat.cat/web/.content/curriculum/eso/orientacions/20180302ProgramacionsESO.pdf>

nuevas, también debe ser cada vez más capaz de aprender de manera autónoma, que implique incorporar la evaluación en el proceso con la finalidad reguladora.

Un currículo competencial requiere de una metodología productiva, que parta de los contextos de aprendizaje auténticos y que incluya la regulación del conocimiento y una producción final como evidencia del aprendizaje. (El Currículo competencial al aula, p.10)

Los sistemas educativos actuales⁸ proponen un modelo universal, centrado en las necesidades del alumno, generando aprendizajes significativos, reales y motivadores, donde la evaluación es formativa y no sancionadora, y la sociedad de la información establece unos parámetros nuevos respecto modelos educativos anteriores.

⁸ Principales leyes que regulan el Sistema educativo español dentro ámbito territorial de Cataluña:

- Ley Orgánica, 2/2006, de 3 de mayo, de Educación
- Ley 12/2009, de 10 de julio, de Educación
- Decreto 102/2010, de 3 agosto, de autonomía de centros educativos.

2.2 La Música en la Vida del Alumnado

En primer lugar, ¿La música forma parte de la vida de los estudiantes? Cuando se formula esta pregunta en el aula, la primera respuesta habitualmente es negativa, porque el alumnado relaciona la pregunta directamente con la materia impartida en la ESO, pero cuando se redefine y amplía el significado, la mayoría de los alumnos responde afirmativamente.

Por tanto, deberíamos diferenciar la música en la vida real de los alumnos y la música en la vida académica de ellos, existiendo actualmente una gran brecha entre ambas (Blaukopf, 1988). Para ello podríamos diferenciar entre la música que consume el adolescente en su vida diaria y la música que estudia de manera reglada.

Actualmente, la materia de música, dentro del ámbito artístico, permite la enseñanza tradicional, estática y memorística, poco participativa y con la finalidad de cumplir unos objetivos alejados de la realidad del alumnado. Podríamos preguntarnos:

“¿Por qué enseñar música? ¿Qué debería enseñarse? ¿Cómo debería enseñarse? ¿Quién debería enseñarla?” (Schaefer, 2008, p. 32). “Los que, como yo, prefieren agudizar la curiosidad y la invención dejando mucho tiempo abierto el abanico de posibilidades musicales, evitarán justamente ese cierre de campo al que conduce una notación codificada” (Delalande, 1995, p.127).

La enseñanza actual necesita de nuevos planteamientos, de constantes revisiones. En muchas ocasiones, las nuevas metodologías deben abandonar métodos tradicionales del lenguaje musical y centrarse en la música propiamente dicha (Delalande, 1995).

Siguiendo esta línea, existen diferentes metodologías musicales que relacionan el aprendizaje musical con la vida cotidiana de los alumnos. De esta forma, se fomenta el aprendizaje musical basado en las necesidades y demandas del alumnado⁹ (Schaefer, 2008).

La incorporación de estas metodologías al aula de música de la Secundaria Obligatoria, en ocasiones es lenta y debe contrastarse y aceptarse dentro de la comunidad educativa (Paynter, 1999):

Los cambios en la educación constituyen un proceso lento. Las viejas convicciones se resisten hasta el final, y los profesores cuyo trabajo apunta en nuevas direcciones a menudo se encuentran en una minoría vulnerable. No obstante, de vez en cuando ocurre algo que aglutina los distintos esfuerzos a favor del cambio dándole a éste una aprobación formal¹⁰ (Paynter, 1999, p.10).

Un breve recorrido, tabla 1, por las principales metodologías musicales que han cambiado el aprendizaje de finales del siglo XX y principios del XXI (Maravillas & Giráldez, 2007), denota que tienen unos objetivos diferentes a los métodos tradicionales de épocas anteriores. Estos objetivos permiten que el alumnado desarrolle su capacidad creativa, integre la música en su realidad diaria, cree interdisciplinariedad con el resto de aprendizajes, y disfrute de la música en todos sus aspectos.

⁹ “Lo que se enseña probablemente importe menos que el espíritu con que se imparte y se recibe” (Schaefer, 2008, p. 18).

¹⁰ Reflexión de John Paynter en su libro “Sonido y estructura” p. 10.

Tabla 1

Comparativa de las diferentes metodologías musicales.

Método musical		Breve descripción
Método Orff-Schulwerk	Carl Orff <i>“Sentir la música antes de entenderla”</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Favorece la espontaneidad del alumno. - Es importante la improvisación y la práctica mental. - Predomina el ritmo: percusión corporal y ecos rítmicos. - Trabaja la escala pentatónica.
Método Kodály	Zoltan Kodály <i>“Introducir la música como patrimonio de la humanidad”</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Abarca de las más básicas educaciones musicales a las más altas cotas profesionales. - Proporciona mucha importancia a las canciones populares. - Trabaja la altura relativa de los sonidos. - Trabaja el lenguaje rítmico con sílabas.
Método Dalcroze	Emile Jaques Dalcroze <i>“Hacer de todo el organismo un oído interior”</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Posibilita adquirir el sentido musical y la euritmia - Comprende la rítmica, el lenguaje musical, la expresión corporal y la improvisación. - Trabaja la pedagogía del gesto.
Método Willems	Edgar Willems <i>“Realizar una educación musical que evolucione a partir de las facultades humanas”</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Pretende el desarrollo de las facultades psicomotrices, cognitivas y afectivas. - Desarrollo de la inteligencia auditiva. - Se trabaja con la musicograma, de manera lúdica y placentera. -
Método Martenot	Maurice Martenot <i>“Transmitir los conocimientos teóricos de forma viva”</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Sentido instintivo del ritmo en estado puro. - Utiliza los juegos musicales. - trabaja la relación frase verbal con el ritmo musical. - Ejercicios de imitación melódica.

Nota. Elaboración propia.

La primera metodología expuesta en la tabla 1, Orff-Schulwerk, pretende enseñar música mediante el uso de la voz, el cuerpo, el baile... con actividades motivadoras, en muchos casos ejercicios realizados por los propios alumnos. Realiza una fusión de diferentes artes plásticas, al mismo tiempo que posee una pequeña instrumentación propia.

El método Kodàly utiliza la expresión vocal y las canciones tradicionales para enseñar música. Parte de la lengua materna, lengua que utiliza el alumno para aprender a leer y escribir, potenciando así la formación integral e interdisciplinar. Utiliza diferentes gestos con la mano para referenciar las diferentes notas musicales, es decir, la fononimia.

En cuanto al método Dalcroze, utiliza los movimientos para introducir conceptos musicales. Intenta reducir o disminuir las carencias de la arritmia y musicalidad favoreciendo el sentido auditivo de la música. Se opone al aprendizaje mecánico de esta. Establece una relación entre una figura (corchea, negra...) y una acción concreta (caminar, correr) y mediante la audición musical de la pieza el alumno se desplaza por el espacio.

El método Willems parte de la idea que la música se debe aprender cómo se aprende la lengua materna, las personas escuchamos la lengua de nuestros padres, después la repetimos e imitamos, posteriormente se construyen frases y por último se aprende a leer. Este método intenta en primer lugar acercar la música a los alumnos y posteriormente crear aprendizajes significativos a partir de las necesidades generadas por el acercamiento musical.

El último de los métodos expuestos, Martenot, no considera la música como un fin en sí misma, sino considera que la educación musical es prioritaria para la formación integral de las personas. Este método sigue el desarrollo psicológico de los alumnos proponiendo el ritmo como el primero de los elementos que deben partir los aprendizajes musicales.

Actualmente, la música juega un papel muy importante en la vida cotidiana de los alumnos (Fernández, 2019), que no se transfiere en interés por aprender música en el instituto. Hay música en la calle cuando caminan, en las tiendas donde compran, en las acciones diarias que realizan de manera inherente, en las fiestas a las que acuden, etc. Estudiar música debería ser un derecho universal, no sólo porque todo el mundo debe tener acceso al saber, sino porque el aprendizaje musical debería permitir a las personas ejercer

su elección sobre ella de manera activa, crítica y responsable¹¹. En la tabla 2 se muestran las diferencias entre la música académica y la música presente en la vida del alumnado.

Eduard Punset, entrevistó al músico y profesor de psicología de la música en la Universidad, Freie Universität Berlin.

“la música tiene esa capacidad de ayudarnos a cambiar nuestro estado de ánimo [...] desde la neurociencia sabemos que la música es muy poderosa a la hora de activar cada una de nuestras estructuras emocionales en el cerebro [...] podemos modular la actividad en prácticamente cualquier estructura cerebral emocional gracias a las emociones que despierta la música” (Punset, 2011).

Tabla 2

Diferencia entre la música de la vida real y la música académica.

Música de la vida real	Música académica
Escucha limitada de la música de moda.	Estudio teórico de todos los elementos musicales.
Manipulación de la música con finalidades concretas.	Audición significativa de estos elementos musicales.
Descubrimiento casual de elementos musicales que proporcionen algún beneficio en la manipulación de la música.	Catalogación de todos los parámetros de la música.
Reconocimiento de similitudes en los elementos de la música.	Estudio de los períodos y estilos musicales. Práctica vocal e instrumental de la música.

Nota. Elaboración propia.

¹¹ Una de las conclusiones de la investigación de Anna María Fernández, *Música y juventud, Beneficio y emociones*, es:

“Lo que aquí se aporta es que la gente sabe y reconoce el efecto benéfico de la música en sus vidas cotidianas, más allá de las problemáticas mentales o de las enfermedades físicas concretas”.

2.3 La Enseñanza de la Música en la Educación Secundaria Obligatoria.

Diferentes leyes han regido nuestro sistema educativo en los últimos cincuenta años. La concreción de estas leyes en los diferentes Reales Decretos por parte del estado y su adaptación a las diferentes autonomías, han generado diferentes Decretos, Normas y Resoluciones que han tenido distintos objetivos y contenidos, así como emplazamiento dentro de la educación reglada para esta materia. En la siguiente tabla, tabla 3, se muestra un resumen comparativo entre las diferentes Leyes de la Educación hasta el momento del inicio de esta investigación.

Tabla 3

Comparativa de las diferentes leyes de la Educación.

Características	Leyes educativas			
	LGE	LOGSE	LOCE	LOE
Obligatoriedad de la enseñanza	<i>6 a los 14 años</i>	<i>3 a los 16 años</i>	<i>3 a los 16 años</i>	<i>3 a los 16 años</i>
Estructura	Primera etapa: 8 cursos de la EGB ¹²	<i>Educación infantil:</i> 0-6 años	<i>Educación infantil:</i> 0-6 años	<i>Educación infantil:</i> 0-6 años
	Segunda etapa: BUP ¹³ /FP	<i>Educación primaria:</i> 6 cursos	<i>Educación primaria:</i> 6 cursos	<i>Educación primaria:</i> 6 cursos
	<i>Tercera etapa:</i> COU	Educación Secundaria: 4 cursos ¹⁴	Educación Secundaria: 4 cursos	Educación Secundaria: 4 cursos
		<i>Bachiller:</i> 2 cursos	<i>Bachiller:</i> 2 cursos	<i>Bachiller:</i> 2 cursos

Nota. Elaboración propia.

¹² Los dos últimos cursos de la EGB enmarcan la etapa del motivo de estudio de la presente.

¹³ Los dos primeros cursos del Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) comprenderán la etapa del motivo de estudio de la presente tesis.

¹⁴ Etapa de la Educación Secundaria Obligatoria, motivo de estudio de la presente tesis.

2.3.1 LGE: Ley General de Educación de 1970

Esta ley planteaba una reforma integral del sistema educativo en general, y por tanto un cambio para la materia de música. Entre sus objetivos estaba “*La formación integral y el desarrollo armonioso de la personalidad*” y “*La adquisición de hábitos de estudio y trabajo y la capacitación para el ejercicio de actividades profesionales*”.

Es el primer momento donde se contempla la educación musical en todas las etapas educativas: Preescolar, Enseñanza General Básica, Bachillerato; junto con la enseñanza especializada en los conservatorios de música.

En la Educación General Básica (EGB), el objetivo era la formación humana de los alumnos e incluía el área artística donde el alumnado podía aprender música junto con otras disciplinas que desarrollasen la expresividad y sensibilidad personal.

En la etapa del Bachillerato se debía continuar con la formación humana de los alumnos y se debería intensificar esta para el acceso a los estudios superiores. La actual Educación Secundaria Obligatoria en la LOGSE, LOCE, LOE; engloba los dos primeros cursos de esta etapa (de los 14 a los 16 años) que en esta ley no eran obligatorios.

En 1975, el Decreto 160/1975 estructura esta etapa en tres cursos, con materias comunes y optativas. Las materias comunes se articulaban en base a áreas de conocimiento, en cambio la música se articula en base a áreas de formación estética. La música se impartía en primero de bachillerato con la denominación de *Música y actividades artístico-musicales*.

A partir del curso 1975-76, con la asignación de dos horas semanales, la materia se centraba prácticamente en la historia de la música de occidente. La materia también se podía ofrecer en segundo y tercero de Bachillerato como Enseñanza y Actividad Técnico-Profesional (EATP).

2.3.2 LOGSE: Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 1990

Las enseñanzas musicales seguían estando presentes en la Educación infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria. Concretamente en esta última (ESO, entre los 12 y los 16 años) se incluía el área de música con contenidos independientes de otras áreas artísticas.

Una de las finalidades que incorporaba esta ley era *“el pleno desarrollo de la personalidad del alumno”* y *“la adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, así como de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y estéticos”*.

El área de música pretendía desarrollar las capacidades perceptivas y expresivas de manera más diferenciada y analítica de otras áreas artísticas. El currículo organizaba sus contenidos en seis bloques diferenciados:

- Expresión vocal y canto
- Expresión instrumental.
- Movimiento y danza.
- Lenguaje Musical.
- La música en el tiempo.
- La música y la comunicación.

Al igual que en la ley anterior, la música también podía ofrecerse como materia optativa en los cursos que no era un área común.

2.3.3 LOCE: Ley Orgánica de 2002 de Calidad de la Educación

Se incluye la asignatura de música con objetivos, contenidos y criterios de evaluación similares al plan aprobado en la ley anterior.

La música está presente en el segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria como asignatura común, con una carga lectiva de una hora semanal, lo que supone una pérdida de tres horas lectivas en el primer ciclo respecto al horario del primer ciclo de la

LOGSE, y con la consecuente ruptura de la continuidad de primaria a secundaria, ya que desaparece del primer curso de la ESO.

En tercero es una asignatura específica del itinerario Científico-Humanista, con dos horas semanales, también se pierden horas respecto a la ley anterior.

En cuarto, la materia de música podría ser la tercera asignatura específica.

2.3.4 LOE: Ley Orgánica 2/2006 de Educación

En esta última ley que reforma las humanidades, la música en particular se dirige a un cambio de la enseñanza hacia la audición, la teoría y la historia, en contra de la expresión musical.

En esta etapa, por primera vez se convalida la materia de música en secundaria por los estudios correspondientes del régimen especial de música y la asignatura de Historia de la música de los conservatorios por la misma de secundaria, al mismo tiempo que por primera vez se incluye esta materia en las pruebas de acceso a la universidad.

Según un estudio de la enseñanza de la música en la Educación Secundaria (Pérez, 2005), estamos en un momento de transición en el sistema educativo español. Se está reordenando la ley y por tanto es el momento de avanzar en la educación musical reglada dentro del sistema educativo.

“Las propuestas de mejora no deben ser personales ni impuestas; deben nacer del consenso de todos los sectores implicados en el proceso, teniendo en cuenta la fundamentación científica, integrando y coordinando los diferentes niveles y regímenes de enseñanza y buscando el interés general por encima de los intereses corporativos” (Pérez, 2005, p.77).

2.3.5 Informe PISA en las enseñanzas artísticas

Llama la atención que después del estudio de las leyes descritas anteriormente, en la que dan cierto protagonismo a la música en particular y a las enseñanzas artísticas en general, al igual que algunos estudios (Bruner, 1961; Elliott, 1995) que comparan el aprendizaje artístico con enseñanzas lógico-matemática, lingüísticas... que contribuyen a la formación integral del alumnado, el citado informe se centra en un modelo concreto de educación.

Estudios realizados con alumnos (Neville, 2008) demuestran que la música es beneficiosa desde edades muy tempranas, influyendo en la educación integral del alumnado, tanto en la formación musical como en la formación integral.

El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA, por sus siglas en inglés) evalúa las competencias matemáticas, los resultados de la lectura en el ámbito lingüístico y aprendizajes derivados de los ámbitos de las ciencias, y no hace ningún tipo de estimación a las enseñanzas artísticas.

Este programa¹⁵ (OCDE, 2018) tiene la finalidad de evaluar aspectos cercanos a la educación obligatoria y valorar los conocimientos y habilidades que se han adquirido dentro de la sociedad del saber. En estos informes, se ordena a los países por el buen aprovechamiento de los recursos y rendimiento de estos, al mismo tiempo que se establecen cuotas para llegar a determinados objetivos en los próximos ciclos educativos a nivel mundial.

Actualmente se ha completado la primera fase, valorando las tres áreas especificadas anteriormente, pero según el ministerio de educación, se buscará a través de la globalización de las evaluaciones informatizadas, comparaciones más precisas del rendimiento académico, así como la exportación de estas evaluaciones a ámbitos como las enseñanzas artísticas y

¹⁵ En concreto en PISA 2018 podemos observar a través de los diferentes volúmenes el estudio de:

- Competencia financiera
- Competencia lectora
- Organización escolar
- Competencia global

el deporte dentro de la educación obligatoria. *“Estas innovaciones serán exploradas inicialmente como componentes suplementarios y opcionales de PISA, pero que serán integradas al núcleo del programa en aquellos casos en que se considere apropiado”.*

(Informe PISA¹⁶)

Es complicado defender las enseñanzas musicales si no se mide el rendimiento en informes de estas características (OCDE, 2018), en los que cada tres años se evalúa el rendimiento en diferentes áreas claves, teniendo en cuenta las estrategias de aprendizaje, la concepción que tienen de sí mismos y la motivación por estos aprendizajes.

Parte de la gran importancia de estos informes es la gran participación de los países miembros y los países asociados que participan en el estudio, y la selección de los alumnos de diferentes características y procedencia tanto de centros públicos como de centros privados. Este informe implica a toda la comunidad educativa, tanto a nivel de centros, los directores responden cuestionarios sobre las escuelas, y los alumnos, seleccionados entre quince y dieciséis años, momento en el cual terminan la Educación Secundaria Obligatoria en nuestro país, son sometidos a pruebas escritas de lectura, matemáticas y ciencias.

¹⁶ Información disponible en: <https://www.oecd.org/pisa/pisaenespaol.htm/consultado%20%20mai%202018>

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
LAS TERTULIAS DIALÓGICAS MUSICALES EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA
OBLIGATORIA. EL APRENDIZAJE DIALÓGICO APLICADO A LA MÚSICA
Gaspar Alcocer Barona

3. Las Comunidades de Aprendizaje en la Educación Reglada

En este apartado se define y se desarrolla el concepto de Comunidad de Aprendizaje, a la vez que se enumeran diferentes centros reglados que actúan como tal. Por otra parte, se describen las diferentes fases que debe realizar un centro educativo para alcanzar la denominación de CdA en Cataluña y las distintas Actuaciones educativas de éxito que puede incorporar.

3. Las Comunidades de Aprendizaje en la Educación Reglada

3.1 Las comunidades de aprendizaje

3.2 Las Comunidad de Aprendizaje en Cataluña

3.4 Las Actuaciones Educativas de Éxito (AEE)

3.4.1 Grupos interactivos

3.4.2 Tertulias dialógicas

3.4.3 Formación de familiares

3.4.4 Participación educativa de la comunidad

3.4.5 Modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos

3.1 Las comunidades de aprendizaje

Una comunidad de aprendizaje es:

“Una propuesta de transformación educativa que busca mejorar el aprendizaje y la convivencia de todas y todos los estudiantes. Basado en el Aprendizaje Dialógico y en un conjunto de Actuaciones Educativas de Éxito lleva el proyecto prácticas comprobadamente eficaces al aula y a la gestión escolar”¹⁷.

Una de las finalidades de las comunidades de aprendizaje es la mejora de las relaciones sociales de los centros transformados, donde tienen un papel importantísimo la implicación de toda la comunidad educativa, y las interacciones que se derivan de esta. Estas interacciones enriquecen la educación y proporcionan visiones diferentes de un mismo pensamiento proporcionando igualdad de oportunidades entre el alumnado, intentando alcanzar el objetivo prioritario de esta transformación, la mejora en el rendimiento educativo de todo el alumnado (Aubert et al., 2008).

El giro dialógico de las sociedades (Flecha et al., 2001; Aubert & Soler, 2006) demanda de una mayor participación de todas las personas implicadas en el proceso enseñanza-aprendizaje. Alumnado, familias, exalumnos, personal vinculado al centro con diferentes responsabilidades profesionales, profesorado... Las comunidades de aprendizaje necesitan de la colaboración, coordinación e implicación de todos y todas.

En la tabla siguiente, tabla 4, se detalla una comparativa entre las teorías del aprendizaje en las distintas sociedades.

¹⁷ Presentación de CdA de la página web de dicho proyecto.

<https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/> Recuperado el 21 de abril de 2022

Tabla 4

Del enfoque individual al comunitario. El giro dialógico en las teorías del aprendizaje.

SOCIEDAD	Sociedad industrial	Sociedad industrial	Sociedad de la Información o del Conocimiento
Concepción	Objetivista	Constructivista	Comunicativa
Perspectiva sociológica	Perspectiva Estructuralista/Sistémica	Perspectiva Subjetivista	Perspectiva Dual (comunicativa)
Bases	La realidad es independiente de los individuos que la conocen y utilizan.	La realidad es una construcción social que depende de los significados que dan las personas.	La realidad es una construcción humana. Los significados dependen de las interacciones humanas.
Ejemplo	El lápiz es un lápiz independientemente de cómo lo vemos o lo utilizamos las personas	El lápiz es un lápiz porque lo vemos como un objeto adecuado para escribir o dibujar	El lápiz es un lápiz porque nos ponemos de acuerdo para escribir o dibujar.
Aprendizaje	Enseñanza Tradicional Se aprende a través del mensaje que emite el profesor.	Aprendizaje Significativo Se aprende a través de la relación de los nuevos conocimientos previos disponibles en la estructura cognitiva.	Aprendizaje Dialógico Se aprende a través de las interacciones entre iguales, profesorado, familiares, amistades... que produce el diálogo igualitario.
Elemento clave para el aprendizaje	El profesorado	El alumnado	Todas las personas de la comunidad con las que el alumnado se relaciona.

SOCIEDAD	Sociedad industrial	Sociedad industrial	Sociedad de la Información o del Conocimiento
	Profesorado	Profesorado	Profesorado, familiares, comunidad...
Formación	Los contenidos para transmitir y la metodología para hacerla	Conocimientos del proceso de aprendizaje de los actores y de su forma de construir los significados	Conocimientos de los procesos de aprendizaje de los individuos y grupos a través de la construcción interactiva de significados.
Enfoque disciplinar	Orientación pedagógica que no tiene debidamente los aspectos psicológicos y sociológicos.	Orientación pedagógica que no tiene debidamente los aspectos psicológicos y sociológicos.	Orientación interdisciplinar: pedagógica, psicológica, sociológica y epistemológica.
Consecuencias	La imposición de una cultura homogénea genera y produce desigualdades.	La adaptación a la diversidad sin tener en cuenta las desigualdades del contexto, aumentan las desigualdades.	Con la transformación del contexto, el respecto a las diferencias se incluye como una de las dimensiones de la educación igualitaria.

Nota: Aubert, Flecha, García, Flecha, Racionero, 2008, pág. 89

3.2 Las Comunidades de Aprendizaje en Cataluña

A finales de los años 90 se firma un convenio de colaboración del CREA (Community of Research on Excellence for All) junto con diferentes gobiernos de comunidades autónomas de España que impulsan la transformación de diferentes escuelas de enseñanzas obligatorias en Comunidades de Aprendizaje, con la finalidad de enriquecer las escuelas y potenciar el proceso enseñanza aprendizaje en diferentes niveles del sistema educativo.

La primera escuela que se transformó en Comunidad de Aprendizaje fue la Escuela de Infantil y Primaria Ruperto Medina de Portugalete (Euskadi), medianos de los años 90, convirtiéndose en la primera Comunidad de Aprendizaje del territorio español que impartía enseñanzas del régimen general obligatorias (Elboj et al. 2002).

Como precedente, en Cataluña, a finales de los años setenta, gracias al voluntariado y las ganas de aprender y acceder a la educación de los vecinos y vecinas del barrio de la Verneda, Barcelona, se logró organizar el que hoy en día es la Comunidad de Aprendizaje de la Escuela de Personas Adultas de La Verneda-Sant Martí.

En la actualidad, tabla 5, en Cataluña existen un total de 41 centros, englobando centros de educación preescolar, educación infantil y primaria, educación secundaria y formación de personas adultas que funcionan como Comunidades de aprendizaje, 5 de ellos imparten educación secundaria obligatoria.

Observando la Tabla 5, Cataluña es una de las comunidades autónomas con mayor número de centros que funcionan como Comunidad de Aprendizaje.

Tabla 5

Centros que funcionan como Comunidades de Aprendizaje en España.

CCAA	Institutos	Total por comunidad
Andalucía	11	58
Aragón	-	4
Asturias	-	-
Baleares	-	-
Canarias	-	-
Cantabria	-	-
Castilla la Mancha	-	9
Castilla León	2	7
Cataluña	5	41
Euskadi	6	33
Extremadura	1	9
Galicia	-	1
La Rioja	-	2
Madrid	-	5
Murcia	-	1
Navarra	-	7
Valencia	2	15
Total	26	192

Nota: Elaboración propia

3.3.1 Las Comunidades de Aprendizaje en secundaria en Cataluña

Cataluña cuenta con centros que se han constituido Comunidad de Aprendizaje en todos los niveles educativos reglados. Hay Centros que se van incorporando y van implementando los principios de las CdA. Otros centros que se constituyeron como CdA, con el cambio de familias, la realidad social y de los profesionales involucrados, dejan de funcionar. Algunos centros han dejado de soñar (Morlà, 2015). Actualmente hay cinco centros¹⁸ reconocidos que funcionan como CdA.

En Cataluña, el *Departament d'Educació* gestiona los centros educativos CdA a través de la *Xarxa de Comunitats d'Aprenentatge catalana*¹⁹ que da a conocer los centros y mantiene un registro de ellos, facilitando el intercambio de profesionales, haciendo crecer el banco de recursos y dando respuesta a la necesidad de información sobre las CdA.

Un Centro en Cataluña, cuando quiere ser CdA tiene por delante un gran recorrido de reflexión y con una voluntad transformadora de toda la comunidad educativa. Las fases del proceso de transformación en CdA de un centro y las actuaciones que se deben llevar a cabo se recogen en la figura siguiente, figura 2.

La transformación de un centro en CdA es un proceso que requiere la implicación y compromiso de la mayor parte de los docentes y miembros de la comunidad educativa del centro, en todas y cada una de sus fases. Esto genera una cierta complejidad y dificultad para ser centro CdA en Cataluña.

¹⁸ Actualmente en el nivel de secundaria centros que se han convertido en CdA son:

- I-E Coves d'en Cimany (Barcelona)
- I-E del Prat (El Prat de Llobregat)
- I-E Mediterrani (Campclar)
- I-E Pepa Colomer (El Prat de Llobregat)
- INS Serra de Miramar (Valls)

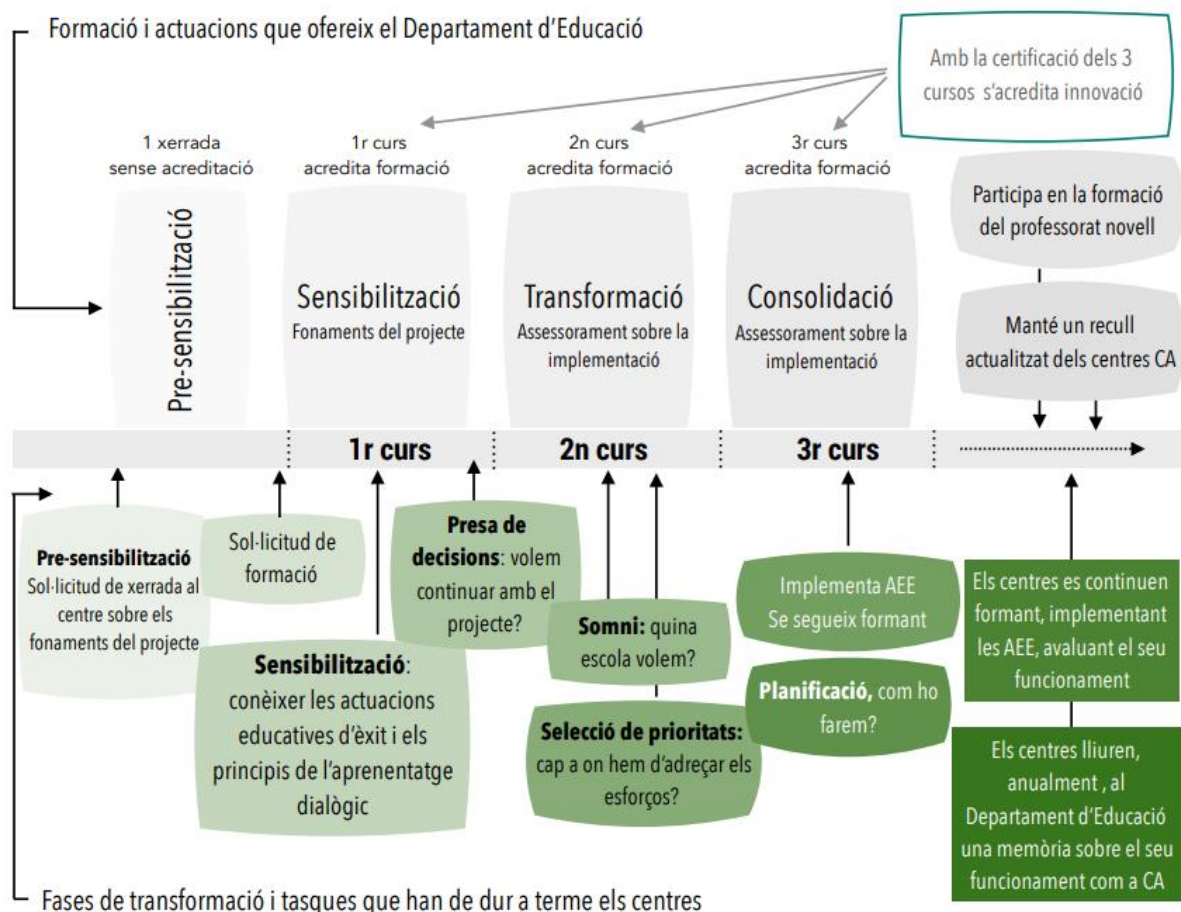
¹⁹ Xarxa de Comunitats d'aprenentatge de Catalunya:

<https://xtec.gencat.cat/ca/projectes/comunitats/xarxa-comunitats-daprenentatge-de-cataluña/>

Aunque el número de centros de secundaria que funcionan como CdA no es elevado, sí que son muchos los centros y los docentes que incorporan Actuaciones Educativas de Éxito como experiencia educativa en sus aulas.

Figura 2

Fases de transformación y actuaciones a realizar por los centros.



Nota: Xarxa de Comunitats d'Aprenentatge, per a l'Èxit Educatiu i la millora de la convivència als centres, Departament d'Educació.

3.4 Las Actuaciones Educativas de Éxito (AEE)

En el funcionamiento de una Comunidad de Aprendizaje es imprescindible describir elementos básicos como el giro dialógico de la sociedad o las Actuaciones Educativas de Éxito (AEE). La Comunidad Científica Internacional²⁰ ha demostrado que las AEE mejoran el aprendizaje de los alumnos y alumnas y mejoran la convivencia en el centro educativo (Comunidades de Aprendizaje, 2015).

Las AEE se definen por el informe final INCLUD-ED (INCLU-ED Consortium, 2012) como aquellas acciones de éxito que han demostrado mejores resultados en los centros académicos en los que han sido implementadas independientemente de los recursos de estos, o sus diferentes contextos socioculturales y económicos a los que pertenecen.

Estas AEE se basan en el aprendizaje dialógico creado por Ramón Flecha y se sitúan en el marco de las teorías del aprendizaje creado a partir de la interrelación de diferentes disciplinas. El aprendizaje dialógico está constituido por los siete principios básicos, diálogo igualitario; inteligencia cultural; transformación; dimensión instrumental; creación de sentido; solidaridad e igualdad de diferencias (Flecha, 1997).

“El aprendizaje dialógico se produce en diálogos que son igualitarios, en interacciones en las que se reconoce la inteligencia cultural en todas las personas y que están orientadas a la transformación de los niveles previos de conocimiento y del contexto sociocultural para avanzar hacia el éxito de todas y todos. El aprendizaje dialógico se produce en interacciones que aumentan el aprendizaje instrumental, favorecen la creación de sentido personal y social, están guiadas por principios solidarios y en las que la igualdad y la diferencia son valores compatibles y mutuamente enriquecedores (Aubert et al., 2008, p. 167).”

²⁰ El International Science Council (ISC) es una organización no gubernamental con una membresía global única que reúne a más de 200 uniones y asociaciones científicas internacionales, así como a organizaciones científicas nacionales y regionales, incluidas academias y consejos de investigación.

Algunas de las AEE²¹ que se realizan en los centros de Educación Secundaria Obligatoria, ya sean Centros que se han transformado en Comunidades de Aprendizaje o centros que las utilizan como experiencias en el aula son:

3.4.1 Grupos interactivos

Se organiza el gran grupo en diferentes grupos menores heterogéneos (nivel de aprendizaje, género, cultura, etc.) proporcionando unos mejores resultados en cuanto a la mejora de aprendizaje y convivencia. A través de los grupos interactivos se multiplican y diversifican las interacciones, a la vez que aumenta el trabajo efectivo. Se fomenta una educación inclusiva y se evita la segregación y al mismo tiempo crea diferentes valores de cooperación en el alumnado.

El trabajo se centra en una actividad concreta de corto tiempo mientras una persona adulta (Voluntaria) tutoriza el grupo asegurando que trabajen en la actividad y que se desarrollen aprendizajes entre iguales. Cuando termina el tiempo, previamente establecido por el profesor, los alumnos se levantan y cambian de mesa y actividad donde hay otro adulto con otra actividad, pudiéndose realizar entre cuatro o cinco actividades diferentes en una sesión.

Algunos estudios han demostrado la ineffectividad de los grupos homogéneos (Oakes, 2005) y la gran efectividad de grupos heterogéneos que incentiva el aprendizaje de todo el grupo (Stainback, 1996).

Los grupos interactivos, no solo intensifican el rendimiento académico, sino que además contribuyen a la mejora de las relaciones sociales de cooperación y gestión de emociones y sentimientos

²¹ Textos extraídos de la página web oficial de: Comunidades de Aprendizaje (CdA):

<https://comunidadesdeaprendizaje.net/presentacion/>

3.4.2 Tertulias dialógicas

Se trata de la construcción colectiva de conocimiento basándose en el diálogo entre iguales con todo el alumnado participante en la tertulia. El funcionamiento de las tertulias dialógicas se basa en los siete principios del aprendizaje dialógico, punto 4.2 de este documento, y se desarrolla basándose y analizando las mejores creaciones de la humanidad.

Las tertulias literarias fueron las primeras tertulias dialógicas que se pusieron en práctica como experiencia educativa, y viendo el éxito, a partir de ellas surgieron tertulias dialógicas de otros ámbitos; como las tertulias dialógicas musicales, objeto de esta tesis, tertulias dialógicas artísticas, matemáticas y pedagógicas, entre otras.

En las tertulias literarias el alumnado participante expone su interpretación de la obra literaria que ha trabajado y expresa aquello que le ha suscitado, explicando lo que le ha llamado la atención, relacionándolo con tertulias previas.

3.4.3 Formación de familiares

En las comunidades de aprendizaje, la formación no solo se centra en los alumnos y los profesores, en estas experiencias educativas, las demandas y las necesidades de los familiares son muy importantes.

Una de las Actuaciones Educativas de Éxito más demandadas son las Tertulias Dialógicas literarias, donde miembros de distinta procedencia, edad, cultura, religión... comparten diálogos, desarrollan reflexiones críticas y construyen conocimientos sobre obras de la literatura clásica universal.

En el centro objeto de este estudio, *Institut Baix Penedès*, donde se desarrollaron tertulias dialógicas musicales se facilitaron espacios y programas formativos en estas AEE para los familiares de los alumnos participantes en el estudio.

Las investigaciones demuestran (Proyecto INCLU-ED (2006-2011)), y en esta tesis se analiza, que las interacciones del alumnado con el resto de los agentes participantes en su proceso de aprendizaje influyen directamente sobre su rendimiento escolar.

3.4.4 Participación educativa de la comunidad

Las familias y los miembros de la comunidad pueden participar en las actividades educativas de aprendizaje en horario lectivo y no lectivo. Su participación en la vida escolar también abarca la toma de decisiones.

La educación de los alumnos se configura a partir de las relaciones e influencias entre las familias, la escuela y la sociedad. La familia, como primer educador y responsable de la educación de los hijos debe ser parte del proceso. (Rivas, 2007)

La participación de la Comunidad se concreta de diferentes maneras:

- Tertulias Dialógicas Musicales para padres: Una vez al mes las familias realizan una sesión trabajando la misma obra musical que sus hijos
- Tertulias Dialógicas Musicales para voluntarios: Todos los miembros de la comunidad educativa interesados en realizar estas TDM se reúnen mensualmente para analizar la obra musical correspondiente a la unidad didáctica en curso.
- Extensión del tiempo de aprendizaje, **biblioteca tutorizada**: Fuera del horario lectivo, el alumnado que lo requiera puede acceder a la biblioteca del centro. El centro cuenta con libros específicos del área musical donde los alumnos pueden profundizar en aquellos elementos más significativos para ellos. Uno de los responsables de la biblioteca es un voluntario de las TDM.

3.4.5 Modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos

Se fundamenta en el diálogo como herramienta²² que permite superar las desigualdades en el tratamiento del conflicto y toma protagonismo el consenso entre todas las partes implicadas.

²² El Institut Baix Penedès de “El Vendrell” incorpora dos programas de innovación educativa como:

- *El aprendizaje dialógico como herramienta para combatir el absentismo escolar.*

El modelo dialógico mejora la calidad de la convivencia de toda la comunidad educativa, generar espacios de diálogo previene los conflictos. Se debe recoger la opinión de todos los miembros de la comunidad, ya que todas las personas tienen aportaciones que hacer en la transformación del conflicto, para que esta norma consensuada sea efectiva deberá cumplir seis condiciones:

- Debe ser claramente acordada por todas las personas, de todas las mentalidades y edades.
- Debe tener relación directa con un tema clave para las vidas de las niñas y niños.
- Debe tener apoyo “verbal” claro del conjunto de la sociedad.
- Debe haberse incumplido reiteradamente.
- Debe ser posible eliminarlo.
- Debe dar ejemplo a la sociedad, familiares, profesorado, niñas y niños.

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
LAS TERTULIAS DIALÓGICAS MUSICALES EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA
OBLIGATORIA. EL APRENDIZAJE DIALÓGICO APLICADO A LA MÚSICA
Gaspar Alcocer Barona

4. Las Tertulias Dialógicas

Una Tertulia dialógica²³ es la creación de un espacio comunicativo donde se exponen y se argumentan diferentes puntos de vista sobre las emociones, impresiones o características específicas de una obra de arte. Se comparte conocimiento, se crea debate con el resto de grupo, se interactúa y se discuten las sensaciones que genera aquello estudiado desde un diálogo igualitario.

4. Las Tertulias Dialógicas

4.1 Tertulias Dialógicas Literarias, el origen.

4.2 Los siete principios básicos del aprendizaje dialógico

4.2.1 Diálogo Igualitario

4.2.2 Inteligencia Cultural

4.2.3 Transformación

4.2.4 Dimensión instrumental

4.2.5 Creación de Sentido

4.2.6 Solidaridad

4.2.7 Igualdad de diferencias

4.3 Las Tertulias dialógica Musicales

²³ Una tertulia dialógica pretende establecer un diálogo entre iguales alrededor de algunas de las creaciones de la humanidad. El objetivo de cualquier tertulia es generar un debate alrededor del contenido y de los temas que se derivan de la comunicación entre personas.

4.1 Tertulias Dialógicas Literarias, el origen.

Las tertulias dialógicas con mayor implementación son las Tertulias Dialógicas Literarias (TDL), que se originaron en un centro de educación de personas adultas²⁴. Estas TDL eran creadas entorno a grandes clásicos de la literatura como “Ulises” de Joyce, el “Romancero Gitano” de Lorca o “La Metamorfosis” de Kafka, y superaron desigualdades de procedencia cultural, social, económica... de los participantes, creando un diálogo igualitario que generaba conocimiento e intercambio de experiencias entre los asistentes. Estas TDL no parten desde la monopolización de la élite cultural del conocimiento, ni del traspaso de conocimiento a través de un interlocutor y su aleccionamiento, sino que las obras literarias pueden ser leídas, interpretadas, disfrutadas y comprendidas independientemente del nivel académico de las personas participantes en la TDL.

Centros de investigación como el CREA, diferentes universidades como Harvard o intelectuales como José Saramago identifican estas Actuaciones Educativas de Éxito (AEE), como una de las herramientas más válidas para la superación de las desigualdades sociales.

El funcionamiento o la mecánica de las TDL está basado en los principios dialógicos que se detallarán en el siguiente punto. Estas TDL se crean a partir de la elección de un clásico de la literatura estipulado previamente por los participantes, al final de cada sesión se estipula un número de páginas o capítulos de lectura para la siguiente sesión en el cual el participante deberá leer de manera individual en dicho tiempo; cuando los participantes se reúnen nuevamente, comparte un fragmento de la lectura con el resto de participantes, expresando y explicando la selección del mismo, compartiendo sus emociones entorno a él, divulgando su experiencia vital respecto a las palabras leídas, creando conocimiento a través de las diferentes interacciones del grupo, respetando y escuchando las opiniones del resto

²⁴ Las tertulias literarias dialógicas tienen su origen en los años ochenta en la Escuela de Personas Adultas La Verneda-Sant Martí de Barcelona, y consisten en encuentros alrededor de la literatura, en los que las personas participantes, leen y debaten de forma compartida obras clásicas de la literatura universal. El libro *Compartiendo palabras* de Ramón Flecha (1997) —que ha sido traducido al inglés y al chino— explica el aprendizaje dialógico y sus principios (diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, dimensión instrumental, creación de sentido, solidaridad, igualdad de diferencias) a partir de las experiencias y transformaciones de personas que en esa tertulia han completado su proceso de alfabetización o han leído por primera vez un libro, apasionándose por la literatura de Lorca, Cervantes, Joyce o Safo.

de participantes en la TDL. Una persona ejerce de moderadora del grupo con la función de hacer respetar el turno de intervención, de dar el turno de palabra, con la potestad de sancionar las posibles interrupciones, delimitando las intervenciones y posibilitando la mayor participación de los asistentes.

Las discusiones entre diferentes opiniones se van resolviendo a partir de las distintas argumentaciones, que necesariamente no deben llegar a consenso. Si se llega a consenso se genera una interpretación provisional verdadera (Flecha, 1997).

“La construcción del conocimiento a partir del diálogo que inició el autor al escribir su obra, primero de una forma individual, para pasar después a enriquecerlo aún más a través de un diálogo colectivo que encierra y supera al anterior, al producir más y mejores aprendizajes” (Loza, 2004, p. 67).

Las TDL demostraron su carácter transformador en las personas, superando desigualdades sociales, culturales... y esto generó la extensión a diferentes campos²⁵:

²⁵ **Tertulia musical dialógica:** Profundizar en la música es una gran aventura. En las tertulias musicales dialógicas se escucha y se habla de la música clásica. Todas las personas pueden disfrutar aprender, descubrir y compartir a través de la música clásica. Las óperas de Mozart o Verdi; las cantatas de Bach, los conciertos de Beethoven, las sinfonías de Mahler... son sólo algunos de los ejemplos.

Tertulia artística dialógica: En estas tertulias las personas dialogan sobre obras de arte, como pintura, arquitectura, escultura y artes escénicas. Observar y debatir sobre estas magníficas obras nos permite ampliar nuestro conocimiento artístico, además de comprender y reflexionar sobre temas cruciales de la humanidad.

Tertulia matemática dialógica: ¿Qué enigmas encontramos en las obras literarias más famosas?, ¿cómo resolver algunos problemas matemáticos? En estas tertulias, se trata de debatir sobre matemáticas y problemas matemáticos. Pueden ser sobre cualquier contenido matemático y cualquiera de sus aplicaciones.

Tertulia científica dialógica: Las tertulias científicas dialógicas fortalecen el diálogo entre ciencia y sociedad, estrechan las relaciones y refuerzan la capacidad de todas las personas de interrogarse, buscar información y discutir los grandes misterios por resolver.

Tertulia pedagógica dialógica: Las tertulias pedagógicas dialógicas, siguiendo el mismo formato que las literarias, de arte, matemáticas, etc., es la herramienta que está acercando de un modo más directo y profundo las bases teóricas y científicas de las actuaciones educativas de éxito. Equipos de personas muy diversas implicadas en la educación de los niños y niñas, especialmente profesorado, asesores, orientadores y familiares, etc., leen conjuntamente los libros más relevantes a nivel internacional recurriendo, siempre, a las fuentes originales.

<https://tertuliasdialogicas.com/que-es-td>

Tertulias Dialógicas Musicales, Tertulias Dialógicas Artísticas, Tertulias Dialógica Matemática, Tertulias Dialógica Científica, Tertulias Dialógicas pedagógicas...

Las interacciones entre diferentes procedencias de los participantes: gente que empieza su alfabetización, personas académicas, adultos, niños y niñas... así como la diversidad de espacios donde se generan la TDL: aulas, centros cívicos, bibliotecas... Son los fundamentos de la democratización de la educación, rompiendo con la jerarquización del sistema educativo tradicional. **El proceso de enseñanza aprendizaje invierte la dirección y el sentido de la adquisición de conocimiento.**

4.2 Los siete principios básicos del aprendizaje dialógico

Las comunidades de aprendizaje se deben entender como un espacio de relaciones e interacciones orientadas al aprendizaje, la calidad de estas interacciones provocará la mejora del proceso de aprendizaje.

Uno de los objetivos para mejorar la calidad del aprendizaje es disminuir las barreras para la participación.

Las metodologías magistrales, con transmisión de contenidos del profesor al alumno de forma unidireccional, dificultan la participación del alumnado. El individuo necesita interactuar con otros para aprender, es por eso que el proceso de aprendizaje debe reforzar estas interacciones.

Cuando el alumnado interactúa en las TDM, una de las herramientas más eficaces es el diálogo, fruto de ello es lo que hoy se conoce con el concepto de Aprendizaje Dialógico (Flecha, 1997).

El aprendizaje dialógico, se fue concretando a través de la observación y las evidencias científicas, y se establecieron los **siete principios básicos del Aprendizaje Dialógico**:

4.2.1 Diálogo Igualitario

La fuerza está en los argumentos y no en la jerarquía de quien habla. Es escuchar con respecto y hablar con sinceridad.

Las bases de este principio están en “*Cómo hacer cosas con palabras. Palabras y acciones*” (Austin, 1971) y su alumno “*Actos de habla*” (Searle, 1980) junto con “*Teoría de la acción comunicativa*” (Habermas, 2003).

El escuchar con franqueza y atención es difícil porque en la mayoría de las situaciones de la vida las palabras están cargadas de diversidad cultural y jerarquía, de poder y en muchas ocasiones las personas pueden estar condicionadas a decir lo que quieren.

Un ejemplo claro sería un aula tradicional donde habitualmente el profesorado está por encima del alumnado, existen *interacciones de poder*, sobre todo en las metodologías tradicionales.

Las *interacciones dialógicas* buscan el acuerdo entre interlocutores, valorando las interacciones entre ellas sin posición de poder. Se puede aprender más en un contexto de relaciones e interacciones dialógicas que en un contexto de relaciones poder.

El posicionamiento circular de la mayoría de las Tertulias Dialógicas va más allá de las palabras: comprenden gestos, miradas, lenguaje corporal... en definitiva comunicación no verbal que complementa la interacción total entre los participantes.

*“Lo que decimos, cómo lo decimos y en qué condiciones lo decimos”
estamos influyendo en la experiencia escolar de nuestros y nuestras
estudiantes, en su autoconcepto y en su rendimiento, en la confianza de las
familias hacia el centro educativo y en el proyecto de centro que se
construye (Aubert et al., 2008, p. 138).*

El diálogo igualitario (acto ilocutivo²⁶) busca consensos, acuerdos... realizados a través de interacciones entre iguales, omitiendo actos comunicativos de poder, posibilitando interacciones entre iguales, independientemente de la posición social o cultural de los participantes. Para conseguir actos comunicativos dialógicos debe haber un acuerdo entre los interlocutores de sinceridad, de respeto mutuo, de participación mutua.

Tradicionalmente, los contenidos de la educación han estado jerarquizados desde los órganos de gobierno de manera piramidal. Los contenidos a estudiar estaban marcados desde los estamentos más altos de la educación. Con el diálogo igualitario, los contenidos y su secuenciación, entran a formar parte toda la comunidad educativa, incorporando niveles de dialogicidad nunca antes vistos.

Las interacciones entre los diferentes agentes educativos y entre el alumnado y aquéllos serán más dialógicas en la medida en que estén representadas en igualdad las voces de familiares, profesorado, alumnado y la comunidad en general, considerando especialmente las que tradicionalmente han sido excluidas de los debates educativos y de las decisiones escolares (Aubert et al., 2008, p. 150).

Mediante el diálogo igualitario se intenta superar las estructuras jerarquizadas, los contenidos preestablecidos, las planificaciones determinadas por agentes externos al proceso enseñanza-aprendizaje. En definitiva, eliminar las estructuras de poder dominante en el ámbito educativo.

²⁶ RAE: Dicho de un acto de habla: Que está considerado en función de la intención del hablante al emitirlo, como la voluntad de invitar con la pregunta *¿tienes algo que hacer ahora?*

4.2.2 Inteligencia Cultural

Comprende el saber académico, práctico y comunicativo, todas las personas tienen capacidad de acción y reflexión. La inteligencia cultural (Flecha, 1997) garantiza que independientemente del nivel de estudios que poseen los participantes en las tertulias, puedan participar en un diálogo orientado y entendido. Se trata de la capacidad universal de todas las personas de comunicarse gracias al lenguaje y poder expresar o modificar su trayectoria vital dependiendo de sus aprendizajes.

En las TDL, la gran innovación fue la capacidad que tienen todas las personas de participar, de aprender conceptos independientemente de ser personas académicas, o no, de su bagaje cultural o experiencia vital, de la interpretación a través del diálogo, o del aprendizaje a partir de la totalidad de las personas participantes.

Desde el punto de vista de la psicología sociocultural, la mente y el desarrollo psicoevolutivo del ser humano no se pueden entender fuera de la sociedad ya que dependen de la interacción con el resto de la sociedad (Vygotsky, 2006).

En la ley de la doble formación de los procesos psicológicos superiores explica que toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero “entre” personas (“interpsicológica”), y después, en el “interior” del propio niño (“intrapsicológica”) (Vygotsky, 2006, p. 94).

Los conocimientos se desarrollan por la cultura y las interacciones entre el alumnado. Cuando el alumnado interactúa es cuando realmente se produce el desarrollo cognitivo. Este desarrollo mental tiene lugar en condiciones de igualdad e interrelación con personas afines. *El aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante (Vygotsky, 2006, p. 138).*

4.2.3 Transformación

La educación como agente transformador de la realidad por medio de las interacciones.

Cuando el diálogo y la interacción se incorporan, el nivel de adquisición de los conceptos es mucho mayor, no solo por los conocimientos académicos, sino por el conocimiento del entorno sociocultural que rodea a los participantes (CREA, 2005).

Vygotsky también propone el carácter transformador del diálogo, cuando alude a la naturaleza transformadora de la persona que le conduce al uso de herramientas para transformar el entorno según sus fines. Entre esas herramientas culturales destaca el lenguaje y en esos actos de transformación del entorno, la persona se transforma a sí misma: *El dominio de la naturaleza y el de la conducta están sumamente relacionados, puesto que la alteración de la naturaleza por parte del hombre altera, a su vez, la propia naturaleza del hombre* (Vygotsky, 2006, p. 91).

Siguiendo la línea Vigotskiana, Habermas afirma que todo lo subjetivo ha sido con anterioridad intersubjetivo²⁷ (Habermas, 2003). El pensamiento subjetivo de cada individuo se produce de la interacción entre semejantes en distintos contextos, con diferentes entornos culturales y a través de diferentes personas. Es en la interacción, a través de diálogos intersubjetivos como se forman los diferentes significados subjetivos.

Siguiendo postulados similares encontramos a Bakhtin que propone que los significados se crean a partir del proceso de reflexión con otras personas (Bakhtin, 1981). Postula la cadena de diálogos, en el que los anteriores crean significados en los diálogos posteriores. A la hora de la adquisición de conocimientos nuevos, las personas utilizan los conocimientos creados en diálogos anteriores para crear o ampliar estos conocimientos en diálogos posteriores.

²⁷ **intersubjetivo, intersubjetiva:**

adj. Que sucede en la comunicación intelectual o afectiva entre dos o más sujetos (RAE).

4.2.4 Dimensión instrumental

Aprendizaje de los instrumentos fundamentales para la inclusión en la sociedad actual. Cuando hablamos de dimensión instrumental nos referimos al aprendizaje de aquellos instrumentos fundamentales, como el diálogo, la reflexión y los contenidos y habilidades escolares que constituyen la base para vivir incluido en la sociedad actual (Flecha, 1997).

Cuando el diálogo y la interacción se añaden al aprendizaje se favorece la adquisición de conocimiento, no solo en el ámbito de los contenidos sino también en el ámbito de la realidad social y cultural personal de todos los individuos participantes.

Las actividades dialógicas aumentan el conocimiento académico, la motivación y atención en aquello estudiado e incrementan el esfuerzo propuesto, provocando una mayor agilidad lectora, comprensión lectora, vocabulario... (CREA, 2005).

Se conversa aprendiendo literatura, muchas personas van abordando y asimilando las corrientes y obras más importantes de la literatura universal, recursos estilísticos, acontecimientos históricos y los pensamientos filosóficos con que están relacionados, así como sus conexiones con las evoluciones de otras artes (R. Flecha, 1997, p. 34).

Toda persona posee una naturaleza dialógica (Freire, 1997). las personas establecen diálogos con sus semejantes. La dialogicidad es un factor básico en la construcción de conocimiento, pero esta dialogicidad debe ser horizontal que fomente la curiosidad por el aprendizaje.

Para Freire existen dos tipos de acciones las dialógicas y las antidialógicas. El objetivo de la acción dialógica es siempre revelar la verdad, interactuando con los otros y con el mundo. En cambio, la teoría de acción antidialógica, centrada en la necesidad de conquista y en la acción de los dominadores, que niegan el diálogo.

Siguiendo en este supuesto de Freire encontramos el poder liberador de la construcción colectiva de significados (Bautista, 2007):

El significado de las cosas y los acontecimientos es, en definitiva, el resultado de los procesos de interacción de las personas que utilizan dichos lenguajes y marcos culturales para interpretarlos en un momento y lugar determinado. Si no construimos significados, los construirán otros o prevalecerán los que proporcionen los grupos e instituciones de poder, y estos estarán ligados a sus discursos y sus normas de organización y funcionamiento.

(Bautista, 2007, p. 598)

4.2.5 Creación de Sentido

Aprendizaje que parte de la interacción y las demandas y necesidades de las propias personas.

Las diferencias sociales pueden generar actos comunicativos desiguales en los cuales se intenta imponer una interpretación, un valor, una regla o un método de desigualdad. Pero las verdaderas Tertulia Dialógicas pretenden el entendimiento, la verdad, la creación de entendimiento y atender a las necesidades reales de los participantes.

El acuerdo es el requisito indiscutible para avanzar en la comunicación entre iguales posibilitando procesos comunicativos que guían desde la igualdad y las necesidades de los participantes.

Cuando se intenta imponer una interpretación, un valor, una regla, un método, una decisión o un cambio de pensamiento en la mayoría de ocasiones no obtienen el resultado esperado ya que aquello memorístico, aquello impuesto, aquello que se debe hacer por imposición no tiene el resultado esperado. Cuando el aprendizaje es el resultado del consenso, del acuerdo alcanzado, del entendimiento entre interlocutor y receptor... el resultado mejora notablemente las expectativas y se genera una creación de sentido.

Gordon Wells propone otro concepto en el aprendizaje: la indagación dialógica. El alumnado tiene *predisposición a interesarse por las cosas, a plantear preguntas y a intentar comprender colaborando con los demás en el intento de encontrar las respuestas* (Wells, 2001, p. 136). Este autor investiga sobre las características del diálogo en la educación y propone lugares donde se organicen entornos de acción e interacción colaborativa. En los diferentes ambientes que se generan en las aulas *cada participante puede actuar de manera que ayude a los demás y todos pueden aprender de las contribuciones ajenas* (Wells, 2001, p. 309). Por otra parte, también destaca la mayor capacidad de superación que puede tener el alumnado en esta indagación y aprendizaje conjunto:

Cada integrante del grupo se ve “obligado a superarse” y, al conjugar las aportaciones individuales de todos y cada uno de sus miembros, el grupo puede acabar construyendo un resultado que ninguno de sus miembros por separado hubiera podido concebir al principio del proceso de colaboración en el que participan. (Wells, 2001, p. 326).

Todo aprendizaje necesita de una interacción social, de un proceso dialógico el cual se apropia de herramientas culturales (Brunner, 1988). Propone la intersubjetividad²⁸ como elemento clave de la educación actual y propone el concepto de negociación interpersonal como acuerdo entre varias personas dialogantes para establecer un significado común de una misma realidad. Propone la transformación de las aulas en subcomunidades de **aprendices mutuos** (Bruner, 2000), donde se crean espacios para que el alumnado trabaje de manera conjunta y se retroalimentan entre ellos, produciendo así un aprendizaje común y una autoayuda constante. Se trata de crear en las aulas distintos escenarios donde se crean

²⁸ Intersubjetivo, intersubjetiva:
adj. Que sucede en la comunicación intelectual o afectiva entre dos o más sujetos (RAE)

mesas de debate, coloquios... y los estudiantes se puedan expresar, rebatir sus opiniones o la de los demás y crecer a través del diálogo.

4.2.6 Solidaridad

Participación solidaria de todas las personas de la comunidad en el proyecto educativo de la escuela.

Toda la comunidad educativa es imprescindible para el desarrollo del alumnado (Vigotsky, 2006). Las interacciones con diferentes personas potencian los aprendizajes del alumnado, el contacto con diferentes perspectivas vividas, la interconexión de diferentes ritmos de aprendizaje... estimula la adquisición de conocimientos.

Por tanto, las TDL reúnen todos los condicionantes para incrementar el éxito educativo, tanto reglado como no reglado. Un ejemplo podría ser, un texto incomprendido por un participante de las TDL, podría comprenderse inmediatamente a través de diferentes interacciones con otros participantes.

Todo lenguaje necesita de una interacción social, un acompañamiento no verbal de las palabras (tono, ritmo, miradas...) lo que se denomina el *interaccionismo simbólico*²⁹. Esta teoría diferencia dos fases, el “yo” y el “mi”. Por un lado, encontramos el “yo”, lo que cada individuo siente de sí mismo, la configuración interna que tiene de él mismo. En cambio, el “mi” es el resultado de la interacción del “yo” con los demás, es el retorno que tiene cada individuo del *feedback* que le genera el resto de la sociedad. Es decir, dentro de nuestro pensamiento existe una interacción de aquello que pienso sobre mi y lo que la gente nos devuelve de lo que piensa de nosotros y eso genera diferentes emociones, estados de ánimo...

Por este motivo la participación de toda la comunidad educativa es tan enriquecedora, ya que del diálogo con las otras personas se genera nuestro autoconocimiento y en gran

²⁹ El **interaccionismo simbólico** entiende **que** la interacción se lleva a cabo mediante el intercambio de actos **simbólicos** como son los gestos, las palabras, la entonación o la expresión de la cara. Ese manejo de símbolos en nuestra comunicación, la dota de significado.

medida nuestras acciones futuras. Se trata de una interacción con el resto de participantes de la TDL, pero también de un diálogo entre el “yo” y el “mi” de cada uno, ya que recibo información verbal y no verbal de mis interlocutores.

De la autoimagen que una alumna o un alumno pueda tener de ella o de él mismo influirá en gran medida el éxito escolar. No muchas metodologías han tenido en cuenta este concepto en sus procedimientos. Una autoimagen de fracasada/o del alumnado puede derivar en la no consecución del éxito escolar, por eso es tan importante la interacción de todos los agentes que intervienen en el sistema educativo (antiguos alumnos, diferentes profesores, monitores, padres, personal de administración y servicios...), ya que podemos encontrar interacciones con personas más afines a ellos y cambiar la visión de su imagen, generar estímulos positivos en el conjunto de la tertulia Dialógica y generar pensamientos e interacciones positivas para la adquisición de los objetivos (Aubert, 2008).

Barbara Rogoff analiza la independencia entre el medio individual y el medio social del individuo y cómo ello contribuye al desarrollo del alumnado (Rogoff, 1993). En sus trabajos observó que cuando una persona adulta se enfrenta a situaciones problemáticas junto con personas jóvenes suele explicar cuáles son sus métodos para la resolución de estos. Por lo tanto, la capacidad de poder implicar a más agentes adultos en la educación del alumnado en las aulas, diferentes del profesorado, es un beneficio para toda la *comunidad de aprendices*.

4.2.7 Igualdad de diferencias

Según el Decreto de Inclusión 150/2017, la educación secundaria obligatoria debe ser inclusiva, garantizando que todo el alumnado tenga las mismas oportunidades.

Toda persona está dotada para desarrollar aprendizajes independientemente de su origen étnico, cultural, género o su situación socioeconómica. Esta aportación es fundamental desde el punto de vista dialógico ya que a través de las interacciones lingüísticas podemos comunicarnos y desarrollar el lenguaje y en consecuencia los aprendizajes.

Con la *Teoría de la Gramática Universal* (Chomsky, 1977) revolucionó la comunidad científica al aportar que todo ser humano está capacitado para el lenguaje, en la que podemos desarrollar cualquier tipo de lengua, independientemente de la procedencia del individuo. Cada persona a través de sus interacciones, desarrolla un tipo de capacidades u otras, creando unas características determinadas.

Las personas son la especie más adaptable al entorno que existe, pudiendo interactuar con él. Toda persona, independientemente de su origen puede generar pensamientos independientes de su ascendencia étnica o cultural, llegando a comunicarnos entre iguales y suplir las diferencias sociales, culturales...

Lo más característico del aprendizaje dialógico es que es muy fácil el acceso inicial a la información y el conocimiento, el acceso a un texto es relativamente fácil. Lo realmente interesante de las Tertulias es que ampliar los conocimientos y aprendizajes a través del acto comunicativo es la particularidad principal, ya que todas las personas poseen las habilidades comunicativas necesarias para el intercambio de información (Flecha, 1997).

Toda persona tiene la capacidad de influir en la conducta, de alcanzar acuerdos, de coordinar acciones.... ya que todas las personas poseen la capacidad universal de la comunicación (Habermas, 2003).

4.3 Las Tertulias Dialógicas Musicales

La Tertulias Dialógicas Musicales, implantadas durante la realización de este estudio, descansan en los siete principios básicos del aprendizaje dialógico.

El aprendizaje dialógico se apoya en la acción que supera los modelos que tenían una única voz. Todas las intervenciones están basadas en el aprendizaje dialógico que deben estar guiadas por los siete principios: la dimensión instrumental, la inteligencia cultural, la creación de sentido, la solidaridad, el diálogo igualitario, la igualdad de diferencias y la transformación (Flecha, 1997).

Existen dos principios básicos para implementar la práctica de las TDM, en primer lugar, se aplican los siete principios básicos de las tertulias dialógicas, en segundo lugar, las audiciones deben ser del máximo nivel musical, que exista un consenso universal que reconoce su aportación a la humanidad (Flecha, 2004).

Una vez el alumno dialoga sobre los intereses suscitados de las obras se fija la periodicidad y la temporización de los diálogos en las diferentes sesiones de música del instituto para «compartir significados, interpretaciones y reflexiones con una metodología de aprendizaje dialógico».

El profesor actúa de moderador, asegurando la participación igualitaria de todo el alumnado de la clase, anotando los turnos de participación y dando paso a diferentes intervenciones, dando prioridad a aquellos que menos han participado. Asimismo, se garantiza el respecto riguroso de los siete principios básicos de las CdA.

En una Tertulia Dialógica Musical nadie, bajo ningún pretexto, debe imponer su opinión por encima de nadie, creando valores y derechos fundamentales para todos los integrantes del grupo, de modo que todos los argumentos surgidos y experiencias compartidas tienen el mismo peso dentro del diálogo. El objetivo principal es crear un clima de respeto y accesibilidad a la mejor música universal y simultáneamente mejorar el desarrollo socioemocional como en las TDL (Flecha & Soler, 2013; García-Carrión, Girbés & Gómez-Zepeda, 2015).

La ciencia ha demostrado que *«la peor actuación posible, la que más dificulta todo avance, es el desprecio de esa inteligencia cultural por parte de falsos intelectuales»* (Flecha, 1997).

La integración de grupos interactivos y aprendizaje dialógico en la Educación Secundaria Obligatoria tendrá repercusiones en aspectos organizativos³⁰ del centro y de gestión escolar provocando un cambio en:

- Trabajo y función del profesor respecto al grupo clase.
- Configuración de los grupos: se necesitan grupos heterogéneos y se planifican las sesiones en función de los objetivos que se quieran conseguir, se coordinarán con los diferentes voluntarios.
- Espacios y organización de ellos: se podrá contar con todos los espacios posibles para romper la monotonía y el concepto de la educación musical tradicional (auditorio, biblioteca, parque, plaza...)
- Se crearán grupos de voluntarios: serán personas de diferente procedencia, con diferentes vivencias, que favorecen la diversidad de opiniones y enriquecimiento personal del alumnado

Por otro lado, el compromiso que adquiere el grupo clase debe ser real respecto a las TDM, cambiando así las metodologías más estandarizadas en la ESO. La preparación de las intervenciones, de participación y de respeto hacia las opiniones de los demás participantes ya que *«La aportación de cada persona es diferente y, por tanto, irrecuperable si no se tiene en cuenta en el diálogo»* (Roca, 2016, p.14).

Aquello más importante es la construcción de significado colectivo y conocimiento a partir de las interacciones dialógicas que se generan entorno a la escucha activa de la mejor música de la historia uniendo la reflexión intersubjetiva y la interpretación colectiva, una transformación que trascienda más allá de la tertulia (Valls et al., 2008).

³⁰ Explicado en la parte III del trabajo: Experiencia de la investigación.

5. Las TDM dentro del Marco Legal: Dimensiones, Contenidos y Criterios de Evaluación en el Sistema Educativo en los cursos 2016-2021

El currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en Cataluña divide el ámbito artístico en tres dimensiones, y determina los contenidos curriculares y contenidos clave que se deben trabajar para que el alumnado adquiera las competencias de cada una de las dimensiones. El currículo también propone los criterios de evaluación para cada uno de los cursos.

En este apartado se expone como las Tertulias Dialógicas Musicales, como experiencia educativa innovadora, contribuyen al trabajo de los contenidos y a la adquisición de las competencias de cada una de las dimensiones por parte del alumnado.

5. Las TDM dentro del Marco Legal: Dimensiones, Contenidos y Criterios de Evaluación en el Sistema Educativo en los cursos 2016-2021

5.1 Estructura de los diferentes ámbitos y competencias básicas del ámbito artístico:

5.2 Contenidos curriculares de la materia de música

5.3 Criterios de evaluación de la música en la ESO

5.4 Programaciones de música de los años de la investigación

Las Tertulias Dialógicas Musicales tienen el apoyo dentro del departamento de educación gracias a los decretos que dotan de autonomía a los centros para concretar los currículos.

Después de la LOE³¹ de ámbito nacional, en Cataluña, la ley que estuvo vigente en los cursos de la investigación del presente estudio fue la 12/2009³², de educación, que reconocía la diversidad de centros escolares dentro del territorio catalán.

Siguiendo con la concreción del currículo, el decreto que dota de autonomía a los centros de Cataluña es el 102/2010³³, donde se reconoce y ampara a las instituciones escolares la posibilidad de desarrollar fórmulas diferenciadas de otros centros escolares para garantizar el éxito escolar a sus alumnos.

Dentro del ámbito de secundaria, el Decreto 187/2015³⁴, propone que los alumnos deben aprender en base a sus posibilidades y deseos, concretados por el decreto 150/2017³⁵, que representa un avance en la atención individualizada del alumno, en el que promueve la inclusión escolar de todas las personas en diferentes contextos educativos.

La administración debe garantizar el derecho a todas las personas a la educación, promoviendo y fomentando la investigación dentro del ámbito educativo. por este motivo, el departamento de la *Generalitat de Catalunya*, promueve entre otras iniciativas: *La Xarxa de Competències Bàsiques*, *El programa Amarat*, *El pla d'impuls a la lectura*, *El programa Araescric*, *el projecte Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics (STEAM)*.

³¹ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

³² Ley 12/2009, de 10 de julio, de Educación.

³³ Decreto 102/2010, de 3 de agosto, de autonomía de los centros educativos.

³⁴ Decreto 187/2015, de 25 de agosto, de ordenación de las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria.

³⁵ DECRETO 150/2017, de 17 de octubre, de la atención educativa al alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo.

El proyecto de CdA da respuesta a uno de los objetivos generales del sistema educativo del estatuto de autonomía de 2006³⁶:

“Artículo 21:”

“1. Todas las personas tienen derecho a una educación de calidad y a acceder a la misma en condiciones de igualdad. La Generalitat debe establecer un modelo educativo de interés público que garantice estos derechos”.

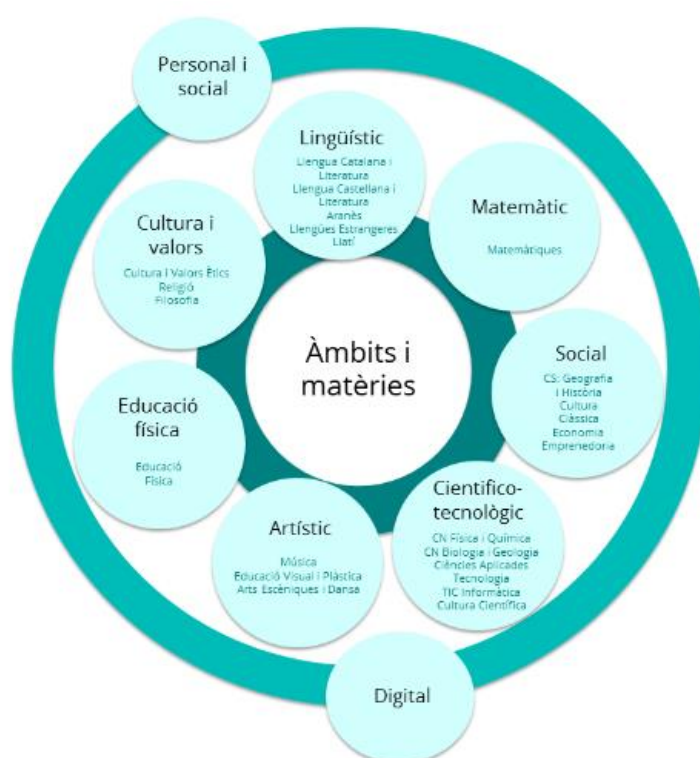
³⁶ El Estatuto de Autonomía de Cataluña de 2006 es la norma institucional básica de Cataluña, que regula la autonomía y los márgenes del autogobierno de este territorio.

5.1 Estructura de los diferentes ámbitos y competencias básicas del ámbito artístico:

Todo alumno que obtenga la ESO debe ser competente³⁷ en los diferentes ámbitos. En la figura 3 se observa la interrelación de estos ámbitos entre ellos y se muestran los ámbitos transversales. Según la legislación vigente en el momento de la realización de este estudio.

Figura 3

Gráfico de los diferentes ámbitos del currículo de educación de Cataluña.



Nota: Programar por competencias en la Educación Secundaria Obligatoria

El sistema educativo de cualquier lugar necesita analizar y dar respuesta a las demandas sociales y culturales en un momento y situación concreta.

³⁷ Entendemos por competencia la capacidad de poner en práctica de forma integrada, en contextos y situaciones diferentes, los conocimientos, las habilidades y las actitudes personales adquiridas. El concepto de competencia incluye tanto el saber (conocimientos teóricos) como las habilidades (conocimientos prácticos o aplicativos) y las actitudes (compromisos personales), y va más allá del saber y del saber hacer o aplicar porque incluye también el saber ser o estar.

Las sociedades están en continuo cambio y la educación debe dar soluciones a esta situación (González, et al. 2015).

Tiene la misma importancia el qué se aprende y el cómo se aprende, por tanto, las actuaciones en el aula deben de ser las adecuadas (Gairín, 2011). Todos los elementos que engloban la enseñanza han cambiado por tanto se debe dar respuesta a estos cambios desde los objetivos, contenidos, evaluación, organización del tiempo, los espacios escolares y recursos...

Cataluña en la última reforma propone un modelo muy diferente del resto del estado español a través de diferentes ámbitos, distribuidas en distintas dimensiones, que a su vez proponen las competencias que deben alcanzar los alumnos para obtener el Graduado en la Educación Secundaria Obligatoria.

Dentro del ámbito artístico en el cual se encuadra la materia de música encontramos tres dimensiones.

- **Dimensión percepción y escucha:**
 - *Competencia 1. Utilizar estratégicamente los elementos de los lenguajes visual, musical y corporal para analizar las producciones artísticas*
 - *Competencia 2. Mostrar hábitos de percepción reflexiva y abierta de la realidad sonora y visual del entorno natural y cultural.*

Esta dimensión incluye las competencias relacionadas con el análisis de las producciones artísticas y musicales y fomenta la adquisición de hábitos de percepción y escucha activa.

El análisis de un fragmento musical supone un ejercicio de disposición y voluntad que permite desarrollar, identificar y describir los diferentes elementos musicales presentes en una obra.

La percepción, de una obra musical, intencionada y compartida, inicia un acto de reflexión y comunicación que supone un enriquecimiento personal. La reflexión realizada sobre una percepción es una vivencia y mediante las vivencias se adquieren nuevos conceptos, contenidos y habilidades.

Las TDM, a través del diálogo, favorecen la reflexión del alumnado sobre una determinada obra, facilitando la adquisición de las competencias de esta dimensión.

- **Dimensión expresión, interpretación y creación**

- *Competencia 3. Interpretar música de forma individual y colectiva utilizando la voz, los instrumentos, el cuerpo y las herramientas tecnológicas.*
- *Competencia 5. Componer con elementos del lenguaje artístico utilizando diferentes herramientas y técnicas propias de cada lenguaje.*
- *Competencia 6. Experimentar y/o improvisar con instrumentos i técnicas de los lenguajes artísticos.*
- *Competencia 7. Desarrollar proyectos artísticos disciplinarios o transdisciplinarios tanto personales como colectivos.*

Las competencias recogidas en esta dimensión involucran a la capacidad de análisis e interpretación de las obras artísticas y musicales del alumnado. Esta dimensión fomenta la creatividad dentro del ámbito artístico.

El alumnado debe reproducir las melodías principales de grandes obras de manera instrumental o vocal, de manera individual o colectiva, adaptadas a las características de la ESO. La interpretación de fragmentos musicales requiere de unas capacidades de análisis y comprensión de la obra musical que se adquieren con el Aprendizaje Dialógico.

Las TDM, como experiencia de aprendizaje activa, despiertan el interés y la creatividad del alumnado, estimulando su sensibilidad musical y avivando su imaginación, y contribuyen a la adquisición de las competencias de esta dimensión.

- **Dimensión sociedad y cultura**

- *Competencia 8. Valorar con respecto y sentido crítico las producciones artísticas en sus contextos y funciones.*
- *Competencia 9. Disfrutar de las experiencias y creaciones artísticas enriquecimiento personal y social.*
- *Competencia 10. hacer uso de los conocimientos artísticos y de sus producciones como medio de cohesión y acción prosocial.*

Esta dimensión engloba las competencias relacionadas con las emociones, sentimientos, estados de ánimo que despiertan las diferentes obras y el respeto hacia las grandes obras del repertorio musical.

Con las TDM el alumnado trabaja los distintos contenidos curriculares poniendo énfasis a la reflexión, la percepción y las emociones que les despiertan las obras o fragmentos musicales que se trabajan en el aula. Las TDM promueven que el alumnado no sepa solo de música, sino que sepa hablar de ella.

Las repetidas audiciones de una misma obra favorecen, además, que el alumnado disfrute de escuchar música.

El Aprendizaje Dialógico fomenta el trabajo y adquisición de las competencias de esta dimensión al mismo tiempo que genera una conducta muy beneficiosa respecto a los diferentes individuos que participan en la tertulia desarrollando su personalidad, produciendo acciones de ayuda entre ellos, y potenciando la cooperación y el sentimiento altruista entre los participantes de la TDM.

5.2 Contenidos curriculares de la materia de música

El trabajo de los contenidos de música debe centrarse en el alumnado y en la manera de trabajar en el aula; donde el profesor conjuntamente con esta marca qué se aprende, cómo se aprende y se adapta a los diferentes ritmos de aprendizaje teniendo presente el desarrollo y la concreción curricular.

En Cataluña, durante los años de la presente investigación, los contenidos están estructurados dentro de las diferentes dimensiones del ámbito artístico, y están relacionados con los contenidos clave (CC), necesarios para adquirir las competencias de cada dimensión.

La presente investigación se basa en un contexto digitalizado (Reyero, 2019), algo impensable unos años antes, que abre nuevas posibilidades a la educación musical. La posibilidad de escuchar cualquier versión de un fragmento en las múltiples plataformas musicales es algo impensable en programaciones anteriores. Por tanto, la concreción de las Leyes, Reales Decretos, Decretos, deben centrarse en unos alumnos en concreto y su contexto particular.

En el Anexo uno y dos están los contenidos y los criterios curriculares según el Decreto 187/2015, de 25 de agosto, de ordenación de las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria y en las tablas 6, 7 y 8, se detallan los contenidos priorizados para los diferentes cursos de la presente investigación.

Los contenidos principales de cada una de las dimensiones del ámbito artístico que se trabajan en cada uno de los cursos, así como en las optativas, durante esta investigación son:

1º ESO

En la tabla siguiente, tabla 6, se detallan los contenidos priorizados para la materia de música del primer curso de la Educación Secundaria Obligatoria.

Tabla 6

Contenidos priorizados para 1º de la ESO.

Dimensiones	Contenido
Dimensión percepción y escucha	Cualidades del sonido. Diferencia entre sonido y ruido Distintas formas de escuchar la música. El ritmo, la melodía y sus características. Las agrupaciones musicales. La forma musical.
Dimensión expresión, interpretación y creación	Interpretación vocal. Interpretación instrumental. Interpretación colectiva e individual.
Dimensión sociedad y cultura	Identificación de los elementos musicales en las diferentes épocas. La música en las diferentes sociedades.

Nota: Memoria anual del centro.

2º ESO

En la tabla siguiente, tabla 7, se detallan los contenidos priorizados para la materia de música del segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria.

Tabla 7

Contenidos priorizados para 2º de la ESO.

Dimensiones	Contenido
Dimensión percepción y escucha	La escucha analítica, reflexiva y creativa.
Dimensión expresión, interpretación y creación	Interpretación vocal. Interpretación instrumental. Interpretación colectiva e individual.

Dimensiones	Contenido
Dimensión sociedad y cultura	La música en: la edad media, el renacimiento, el barroco, el clasicismo, el romanticismo y diferentes géneros del siglo XX.

Nota: Memoria anual del centro

3º y 4º ESO

Los contenidos priorizados para la materia optativa de música de tercero y cuarto de la ESO se detallan en la tabla 8.

Tabla 8

Contenidos priorizados para la materia optativa de 3º y 4º de la ESO.

Dimensiones	Contenido
Dimensión percepción y escucha	Vocabulario y terminología específica de la música. Elementos musicales en diferentes sitios del mundo. El gusto musical.
Dimensión expresión, interpretación y creación	Interpretación vocal. Interpretación instrumental. Interpretación colectiva e individual.
Dimensión sociedad y cultura	La música en diferentes disciplinas artísticas. Perfiles profesiones de la música.

Nota: Memoria anual del centro

5.3 Criterios de Evaluación de la Música en la ESO

La evaluación debe ser permanente y continua para recoger los avances del alumnado en la enseñanza. De esta manera, en todo momento se puede corregir o redirigir el proceso. El grupo debe avanzar hacia los mismos objetivos (Quintana et al., 2018) en la asimilación de conocimientos y destrezas.

Los criterios de evaluación concretados en los cursos objeto de la investigación, son:

1º ESO

- Reconocer los elementos básicos del lenguaje musical e identificar las cualidades del sonido y ruido.
- Identificar auditivamente los diferentes instrumentos musicales.
- Interpretar el repertorio que se trabaja en el aula con la voz, los instrumentos y el cuerpo mediante el trabajo cooperativo y la ayuda entre iguales.
- Improvisar individual y grupalmente fragmentos sencillos rítmicos y melódicos.
- Establecer vinculaciones de la música con otras artes y contextos sociales.
- Reconocer y comunicar las características y atributos de un determinado estilo musical.

2º ESO

- Reconocer las características de los distintos periodos y épocas musicales.
- Valorar la expresión artística de los distintos estilos musicales y relacionarlos con las otras artes.
- Familiarizarse con las características estéticas y musicales de los diferentes estilos para poder reconocerlos en las audiciones.
- Conocer los principales compositores
- Vivir la música a través de la interpretación corporal, instrumental y vocal.
- Saber expresarse con coherencia, orden y criterio entorno a la música.

3º ESO y 4º ESO

- Interpretar música pop-rock y derivados.
- Ser capaz de comunicar y argumentar el gusto musical y respetar los gustos y las identidades musicales de los demás.
- Componer una canción.
- Utilizar herramientas y recursos para el tratamiento y edición de la imagen y el sonido a partir del diseño de proyectos personales o colaborativos.

5.4 Programaciones de Música de los Años de la Investigación

Programar significa tener conocimiento de qué hacer, cómo hacerlo, dónde y cuándo realizarlo (Antúnez et al, 2009). Programar es definir con anterioridad la secuencia de contenidos que se van a impartir en un curso escolar, marcar los tiempos para empezar y terminar unidades didácticas, recursos para llevarlas a cabo, definir las fechas de actividades evaluativas y entregas de trabajos...

Las actividades deben estar preparadas con antelación, con conocimiento previo del escenario y con proyección de futuro (Del Valle, García, 2007). Para muchos profesores la programación es un elemento fundamental para cumplir con éxito el proceso enseñanza-aprendizaje (Arjona, 2010). La programación siempre entraña un gran debate, pero este debate no gira en torno a si hacerlo o no hacerlo, todos coinciden en que la programación es necesaria para el buen funcionamiento del proceso.

Esta investigación posee una programación para cada nivel educativo de cada curso escolar. La distribución interna gira entorno a estos siete bloques: introducción, unidades didácticas, objetivos de aprendizaje del curso, contenidos, criterios e instrumentos de evaluación, temporización, desarrollo metodológico, necesidades del alumnado y recursos y materiales.

La actual programación en el sistema educativo español está centrada en situaciones de aprendizaje, derivadas en algunas ocasiones de la experiencia previa. Estas situaciones de aprendizaje deben poner en práctica la normativa vigente en cada caso.

Todos los agentes educativos tienen el derecho de conocer con anterioridad los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje.

Una buena programación no es válida para cualquier lugar, ya que la programación debe ajustarse a un determinado contexto, a un entorno social y cultural, a las características específicas del alumnado, a un momento determinado.

El profesor debe tener en cuenta todas estas necesidades para generar la posibilidad de garantizar el acceso a todos los aprendizajes (Boix y Bustos, 2014).

A continuación, podemos ver un ejemplo de la distribución de las unidades didácticas dentro del curso escolar. En la figura 4, se observa la página 5 de la programación anual de la materia de música de 2º de la ESO para el curso escolar 2018-2019. Se observan las diferentes denominaciones que tienen las unidades didácticas de los grupos experimentales y los de control, todas ellas con los mismos contenidos y criterios de evaluación.

Figura 4

Comparativa de las Unidades del grupo experimental y del grupo de control de 2º de la ESO del curso escolar 2018-2019.

Unitats didàctiques	
<ul style="list-style-type: none">➤ Unitat 1³: El llibre Vermell de Montserrat.➤ Unitat 2: Hoy Comamos y Bebamos de J. Del Enzina.➤ Unitat 3: Les quatre estacions de Vivaldi.➤ Unitat 4: La flauta màgica de Mozart.➤ Unitat 5: La novena simfonia de Beethoven.➤ Unitat 6: Missa de rèquiem de Verdi.➤ Unitat 7: L'ocell de foc de Stravinsky.➤ Unitat 8: Bohemian Rhapsodie de Queen.➤ Unitat 9: Visió global dels estils musicals.	<ul style="list-style-type: none">➤ Unitat 1⁴: Temps de monestirs i joglars.➤ Unitat 2: L'espendor de la polifonia.➤ Unitat 3: L'ornamentació exuberant del Barroc.➤ Unitat 4: La serenitat formal del classicisme.➤ Unitat 5: L'exaltació sentimental del Romanticisme.➤ Unitat 6: El nacionalisme i l'Impressionisme musical.➤ Unitat 7: Les avantguardes musicals del segle XX.➤ Unitat 8: Les músiques urbanes.➤ Unitat 9: Visió global dels estils musicals.

³ Unitats didàctiques del grup experimental

⁴ Unitats didàctiques del grup de Control

Nota: Memoria Anual del Centro.

La programación debe ser abierta y flexible. La programación debe ser una premisa de trabajo y debe ser revisada constantemente (Penalva, 2007). La programación es un documento previo que debe estar en continua revisión y adaptándose al proceso real de la educación.

Las programaciones didácticas que se utilizaron para la presente investigación son innovadoras.

En primer lugar, son programaciones que centran todas las actividades entorno a las TDM, el trabajo de los contenidos, ritmos de aprendizaje, interpretación... giran alrededor del diálogo generado de la escucha activa de una gran obra del repertorio musical.

En segundo lugar, estas programaciones se caracterizan por incorporar una nueva Actuación Educativa de Éxito, las TDM. En tercer lugar, estas programaciones superan los convencionalismos de las clases con libros de texto, unidireccionales, con ejemplos sonoros de diferentes obras musicales, con respuestas a actividades predeterminadas. Para finalizar, se planifica un proceso educativo nuevo, que abre una perspectiva inédita en la música de la Educación Secundaria Obligatoria. *“Innovar no es solo hacer cosas distintas sino hacer cosas mejores” (Zabalza y Beraza, 2003. p. 117)*

Las programaciones que se utilizaron en la presente investigación parten del nuevo currículo por competencias que presentó el *“Departament d’Educació”* de la *“Generalitat de Catalunya”*. Las competencias nacen con la finalidad de articular los planteamientos formativos acordes a las necesidades del alumnado tanto individuales como con sus habilidades sociales (Zabala y Arnau, 2007). Es indispensable que cada nivel se adapte a las necesidades de cada momento (Del Valle, et al. 2018) y estados por los que pasan los sistemas educativos. Como no podía ser de otra manera, influye a la hora de planificar nuestra programación didáctica.

En la figura 5 se puede observar una planificación de las diferentes unidades didácticas, concretamente la del curso 2018-2019 para 2º de la ESO. Esta planificación coincide tanto para los grupos experimentales como para los grupos de control, objeto de estudio de esta investigación en este curso en concreto.

Esta temporización está confeccionada en base al calendario de la Educación Secundaria Obligatoria del Instituto donde se ubica el estudio, que da respuesta al calendario escolar del curso 2018-2019.

Cada unidad didáctica, se planifica trabajarla en 8-9 sesiones, 2 sesiones semanales.

A lo largo de un trimestre se estima que se trabajan 3 unidades didácticas.

Figura 5

Temporización de las Unidades Didácticas de Música en el calendario escolar de la ESO en el curso 2018-2019

TEMPORALITZACIÓ ANUAL DE LES UNITATS DIDÀCTIQUES								
Matèria: Música Professor: Gaspar Alcocer i Barona. Curs 2018-19 Nivell: 2n ESO								
1º TRIMESTRE			2º TRIMESTRE			3º TRIMESTRE		
Unitats didàctiques	Duració estimada	De ... ⁷ A ...	Unitats didàctiques	Duració estimada	De ... A ...	Unitats didàctiques	Duració estimada	De ... A ...
Unitat didàctica 1 ^a .	8 sessions.	17 Set. 12 Oct.	Unitat didàctica 4 ^a .	8 sessions.	10 Dec. 18 Gen.	Unitat didàctica 7.	8 sessions.	18 Mar. 12 Abr
Unitat didàctica 2.	8 sessions.	15 Oct. 09 Nov.	Unitat didàctica 5.	8 sessions.	21 Gen. 15 Feb.	Unitat didàctica 8.	8 sessions.	23 Abr. 17 Mai.
Unitat didàctica 3 ^a .	8 sessions.	12 Nov. 07 Dec.	Unitat didàctica 6.	8 sessions.	18 Feb. 15 Mar.	Unitat didàctica 9.	6 sessions.	20 Mai. 10 Jun.

⁷ Dates aproximades. (dues sessions setmanals de dilluns a divendres. Sis grups).

⁸ L'última setmana d'aquesta unitat té el pont del 12 d'octubre, els exàmens dels grups que tenen classe dijous i divendres s'haurà de modificar.

⁹ Aquesta unitat conté les vacances de Nadal.

¹⁰ L'última setmana d'aquesta unitat té el pont del 6-8 de desembre, els exàmens dels grups que tenen classe dijous i divendres s'haurà de modificar.

Nota: Memoria anual del Centro.

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
LAS TERTULIAS DIALÓGICAS MUSICALES EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA
OBLIGATORIA. EL APRENDIZAJE DIALÓGICO APLICADO A LA MÚSICA
Gaspar Alcocer Barona

PARTE II. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN Y TÉCNICAS DE RECOGIDA

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
LAS TERTULIAS DIALÓGICAS MUSICALES EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA
OBLIGATORIA. EL APRENDIZAJE DIALÓGICO APLICADO A LA MÚSICA
Gaspar Alcocer Barona

6. Metodología de la Investigación

La metodología principal utilizada en esta investigación es la metodología comunicativa, ésta, se selecciona en base a los objetivos generales del estudio y queriendo dar respuesta a la pregunta de la investigación. En este apartado se justifica y se detalla la metodología comunicativa a la vez que se enumeran los postulados aplicados en el transcurso de cualquier investigación que se oriente de manera comunicativa.

6. Metodología de la Investigación

6.1 Objetivo y pregunta de la investigación

6.2 Metodología Comunicativa

6.1 Objetivo y pregunta de la investigación

Los objetivos generales de esta investigación son:

- Analizar el impacto del aprendizaje dialógico en el ámbito musical.
- Establecer protocolos de actuación en las tertulias dialógicas musicales para sistematizar su implantación en un instituto de educación secundaria.
- Enmarcar las TDM dentro del currículo de la ESO
- Analizar el impacto que tiene el aprendizaje dialógico cuando se implementa en el aula de música.

Para alcanzar estos objetivos nos planteamos la siguiente pregunta, ¿con la aplicación de las tertulias dialógicas musicales se consigue impactar positivamente en el alumnado y su aprendizaje musical además de incidir en otros aspectos de su proceso de aprendizaje?

¿Impacta el aprendizaje dialógico en la inclusión y la atención a la diversidad, fomenta la motivación del alumnado?

6.2 Metodología Comunicativa

Para alcanzar los objetivos de la investigación aplicamos la metodología comunicativa.

Nos interesa utilizar la metodología comunicativa (Gómez, et al, 2011; Gómez et al., 2006) porque se necesita estudiar algo más que un conjunto de acciones, procesos y actitudes de estudios positivistas o neopositivistas³⁸. Se parte de un realismo histórico, donde

³⁸ El empirismo lógico, también llamado **neopositivismo** o **positivismo** lógico, es una corriente en la filosofía de la ciencia que limita la validez del método científico a lo empírico y verificable.

los procesos afectivos y cognitivos de los alumnos³⁹ de música se expresan por su historia personal, por su condición económica, étnica y de género.

“Una orientación que en el plano metodológico pretende no sólo describir y explicar la realidad, comprenderla e interpretarla con el objetivo de estudiarla, sino también estudiarla para transformarla, haciendo hincapié en cómo los significados se construyen comunicativamente mediante la interacción entre las personas; de esta forma, sólo puede construir el objeto de estudio a partir de las interpretaciones, reflexiones y teorías de las propias personas participantes en la realidad social que se quiere transformar”. (Gómez et al., 2006: p.32)

Respecto a los contenidos, todo lo que sucede en las diferentes sesiones de música es interpretado por las personas que participan en la presente investigación. El mundo social es un mundo interpretado por los sujetos. Esta consideración es importante, ya que las interpretaciones de las diferentes obras musicales y en consecuencia las afirmaciones de los participantes están sujetas a la historia personal de cada individuo dentro de un nivel y diálogo igualitario⁴⁰. De esta manera la distancia entre las personas que son objeto de la investigación se rompe, produciéndose el denominado “desnivel metodológico” (Habermas, 1984). La interpretación de la persona externa a la investigación puede llegar a imponerse por encima de la “verdad” de lo que realmente está sucediendo y dar conclusiones totalmente incorrectas.

Cada vez se es más consciente de las consecuencias partidistas que puedan tomar los investigadores e investigadoras en sus trabajos, y es por ello que cada vez hay más métodos que eliminan el posible error o desviaciones producidas por la intervención del

³⁹ Acciones consecuentes: cuya conducta guarda correspondencia lógica con los principios que profesa.

⁴⁰ Diálogo igualitario: para que el diálogo sea igualitario, todos deben tener la misma oportunidad de hablar y de ser escuchados – no importa la función ejercida, la clase social, la edad... Hay dos grandes pensadores que dan fundamento a este concepto: Freire y Habermas.

investigador. Nunca conseguiremos un enfoque neutral (dentro de un empirismo lógico del positivismo) ya que somos parte del contexto estudiado.

Esta elección metodológica nos plantea una serie de problemas (Ruiz, 1996) que pueden ser contrarrestados introduciendo una serie de controles que son diferentes según el paradigma epistemológico⁴¹ utilizado. Desde un punto de vista positivista se aplicarían criterios de validez como: consistencia interna del discurso, precisión de la muestra, fiabilidad de la investigación. Desde una orientación comunicativa, se tiene en cuenta la vertiente comunicativa y la validez del contenido.

La metodología comunicativa responde mejor al objeto de estudio propuesto en esta investigación ya que se buscan las reacciones de las personas que son estudiadas y su asimilación, interés y desarrollo de los conceptos musicales propuestos en el currículo. La metodología comunicativa se basa en una serie de parámetros diferente a la objetividad de los métodos positivistas. La metodología propuesta en las TDM es que apliquen sus conocimientos previos en pro de acceder a nuevos; que se planteen nuevos retos musicales; que expliquen con sus palabras las emociones, las sensaciones de nuevas músicas; que creen estrategias para resolver nuevos problemas surgidos en la adquisición de nuevo conocimiento.

Diferentes ritmos de aprendizaje de alumnos o dificultades específicas en aprendizajes de dos personas del mismo estudio pueden ser explicadas a través de dos realidades personales diferentes (Nivel social, económico, cultural, étnico...). Aquí podemos encontrar puntos de encuentro con el realismo analítico⁴² que tiene en cuenta que todos los fenómenos se basan en conjeturas culturales y sociales.

⁴¹ Es el conjunto de creencias y preconcepciones (tanto filosóficas como de otra índole) que en una época determinada comparte una comunidad científica. En un sentido amplio, equivale a punto de vista o enfoque.

⁴² Realismo analítico significa que la realidad empírica sólo adquiere sentido y coherencia lógica mediante el uso de sistemas de categorías de análisis de carácter ideal.

El diálogo igualitario lo utilizaremos como una herramienta para exponer los argumentos, para reflexionar sobre una cuestión en particular o explicaciones razonadas de las diferentes audiciones musicales en el día a día del alumnado. *“El ser humano está íntimamente ligado a su interacción con el contexto socio-histórico-cultural; de esta interacción el sujeto logra desarrollar sus potencialidades que serán la base de su desarrollo como individuo”*. (Vygotsky, 1999).

En conclusión, las justificaciones anteriores explican la elección de la metodología comunicativa porque partimos de la no neutralidad del investigador y la subjetividad de la adquisición de conocimiento por parte del alumnado. Buscamos resultados transformadores a través de la aplicación de las TDM en el alumnado de secundaria.

Aplicando metodología comunicativa se crean situaciones de equidad.

En vista que hay que crear situaciones de equidad, en el sentido que el alumnado del presente estudio son sujetos activos dentro de la investigación, con sus conocimientos previos; con sus contextos familiares desiguales; con diferentes niveles culturales, sociales, económicos...; con orígenes étnicos dispares; con emociones, intereses y motivaciones distintos... Sería un error muy grave obviar la realidad de las personas de estudio y actuar con el dominio del investigador experto que puede explicar cada realidad, cada momento, cada situación de aprendizaje de nuestro alumnado y generar una explicación objetiva a cada situación subjetiva.

La metodología comunicativa se caracteriza por orientarse a la transformación social y para ello, al aplicarse, se organiza la investigación de manera comunicativa y varias de sus técnicas de recogida de datos y el análisis de la información, se realizan también de manera comunicativa. Eso implica el establecimiento continuo de un diálogo igualitario entre todas las personas participantes, donde todas ellas mantienen sus roles.

La metodología comunicativa se caracteriza por una serie de postulados que son aplicados en el transcurso de cualquier investigación que se oriente de manera comunicativa.

- Ruptura del desnivel metodológico: participando en el proceso comunicativo, quien investiga se desprende de sus interpretaciones y participa en las mismas condiciones que el resto de asistentes en las TDM. No solo se rompe en la participación sino también en la interpretación de los datos.
- El alumno como agente social en continua transformación: la capacidad de diálogo, reflexión e interacción social, permite a las personas generar prácticas propias que generan nuevo conocimiento y amplían el desarrollo cognitivo de las personas, tanto en el aprendizaje reglado como el autoaprendizaje individual.
- Desaparición de la jerarquía interpretativa del investigador: los supuestos ontológicos de las personas pueden tener más tanta firmeza como la del investigador.
- Acción comunicativa: El investigador orienta la conversación, pero no impone puntos de vista. A partir de la acción comunicativa se construye conocimiento en el que no existe desnivel metodológico.
- La información vinculada a las prácticas más concretas se contrasta con diferentes avances de las ciencias sociales y educativas, combinando diferentes técnicas de recogida de información.
- Diálogo: El diálogo y la acción comunicativa son el origen de la transformación social. El proceso dialógico comprende las interpretaciones musicales personales y argumentaciones para contradecir o impugnar argumentos contrarios entre los participantes que plantean situaciones diferentes con argumentos fundamentados.
- Nuestra visión de las diferentes cuestiones: en la mayoría de las situaciones, nuestra colocación respecto a una interpretación musical, depende de nuestro entorno cultural, es decir, en muchas ocasiones, los diferentes

posicionamientos tendrán una base social, cultural... del contexto de cada individuo investigado.

La metodología comunicativa ha sido aplicada en diversas investigaciones europeas, obteniéndose resultados de gran impacto social, mostrándose de esta forma su potencial transformador. Cabría destacar, por su vinculación directa con la temática de esta tesis, el Proyecto INCLU-ED: Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education” (2006-2011). La metodología comunicativa tiene un gran impacto en la educación y la sociedad como reconocen la Comisión Europea y el Ministerio de Ciencia e Innovación en el ámbito de la Presidencia Española de la Unión Europea en 2010.

As a summary, research in education and training needs to contribute to policy making. Critical communicative research perspective has shown to have a significant social and political impact on the European educational and social systems⁴³. (Comisión Europea, 2010).

⁴³ Para resumir, la investigación en educación y formación necesita contribuir al diseño de políticas. La perspectiva de la investigación comunicativa crítica ha demostrado tener un impacto social y político significativo en la educación europea y en los sistemas sociales.

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
LAS TERTULIAS DIALÓGICAS MUSICALES EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA
OBLIGATORIA. EL APRENDIZAJE DIALÓGICO APLICADO A LA MÚSICA
Gaspar Alcocer Barona

7. Programa de la Investigación

En este apartado se desarrollan los diferentes antecedentes que generan las TDM, la Escuela de adultos de la Verneda-Sant Martí y el CEIP Àngel Guimerà del Vendrell. Posteriormente se realiza un recorrido histórico por el centro donde se implementaron estas TDM (INS Baix Penedès) y se contextualiza el entorno, al mismo tiempo que se explican los cursos donde se implementaron. Se exponen también las obras principales.

Se detallan todas las fases de la investigación, desde las experiencias previas al cuarto año de estudio.

7. Programa de la Investigación

7.1 Presentación del Caso

7.1.1 Antecedentes:

7.1.2 Centro donde se han implementado las Tertulias Dialógicas Musicales

7.1.3 Cursos donde se han implementado las Tertulias Dialógicas Musicales

7.1.5 Incorporación de las TDM

7.1.4 Obras musicales de las TDM utilizadas en la presente investigación

7.1.6 Promoción de las Tertulias Dialógicas Musicales

7.2. Fases de la investigación

7.2.1 Experiencias previas (Final del curso 2016-2017)

7.2.2 Primer año de investigación. Implantación de las TDM en 1º de la ESO

7.2.3 Segundo año de investigación. Implantación de las TDM en 2º de la ESO
(Curso 2018-2019)

7.2.4 Tercer año de investigación. Implantación de las TDM en la materia optativa
(Curso 2019-2020)

7.2.5 Cuarto año de investigación. Implantación de las TDM en el Proyecto Aula
Blava/POEFA (Curso 2020-2021)

7.1 Presentación del Caso

7.1.1 Antecedentes:

7.1.1.1 La Verneda-Sant Martí

La Escuela de adultos de la Verneda–Sant Martí, en Barcelona, es el origen de las Tertulias Dialógicas Literarias, la primera de ellas data de 1981. El cambio en el proceso de aprendizaje supuso una revolución educativa dentro del barrio, y de la pedagogía en general, ya que implicó una ruptura drástica. Se descartó el supuesto de que en el proceso de alfabetización de las personas no deben estar los grandes clásicos de la literatura universal (García-Carrión et al., 2016).

Como se puede leer en la página web de la Escuela de Adultos de la Verneda-Sant Martí⁴⁴, a finales de los años setenta los vecinos y vecinas del barrio de la Verneda animados a aprender y acceder a la educación logran organizar, gracias al voluntariado, lo que hoy es la Comunidad de Aprendizaje de la Escuela de Personas Adultas La Verneda-Sant Martí.

La Verneda-Sant Martí era un barrio humilde y de trabajadores, algunos originarios de Cataluña y muchos otros provenientes de distintos pueblos y ciudades del Estado Español, la lucha y las reivindicaciones para la mejora de un barrio de la periferia de Barcelona eran constantes.

En la escuela empezaron 15 alumnos, en meses se convirtieron en un centenar, hasta llegar a las 1700 personas que actualmente participan de la Escuela. La escuela tiró adelante gracias a la calidad educativa que se impartió des del inicio, los principios de igualdad y democracia con los que se creó y la dedicación de muchas personas del barrio. Actualmente, hay lista de espera para poder participar de las actividades de la escuela.

44

<http://www.edaverneda.org/edaverneda8/es>

La Escuela sigue siendo un centro diferente a los que se conocen hasta ahora gracias a las asociaciones Agora y Heura. Este trabajo conjunto hace posible un proyecto social, cultural y educativo referente a nivel nacional e internacional.

La Escuela de Adultos de la Verneda-Sant Martí se convierte así en un espacio de formación interdisciplinar con poder de transformación. Este proyecto da la posibilidad a los de construir un mejor futuro social, cultural y económico para las personas del barrio y la sociedad en general.

Diferentes estudios, proyectos y tesis han demostrado científicamente la valía de este proceso para la formación de personas, pasando del analfabetismo al acceso a la universidad, aprendizaje de idiomas o la consecución de diferentes graduados escolares de muchos de los alumnos que han pasado por esta escuela.

El centro inspira la creación de fuertes lazos entre las familias, docentes y otros participantes de la CdA potenciando la transformación social en diferentes ámbitos sociales y generando un modelo de inspiración a distintos niveles educativos de todo el país como universidades, centros penitenciarios, grupos de mujeres, asociaciones educativas, bibliotecas o entidades de todo tipo.

En definitiva, esta experiencia es tomada como punto de partida de diferentes investigaciones y avalada por universidades de prestigio internacional demostrando que fuera cual fuera la procedencia de los participantes, cualquier persona inmersa en procesos de formación podía alcanzar rigurosidad intelectual y científica al más alto nivel (Sánchez-Aroca, 1999).

7.1.1.2 ESC Àngel Guimerà El Vendrell⁴⁵

La Escuela de educación primaria Àngel Guimerà, situada en el Vendrell, es un centro pionero en las Comunidades de Aprendizaje dentro de la educación obligatoria y gratuita de Cataluña⁴⁶.

La transformación del centro supuso una alteración de los planes educativos, se adaptaron los objetivos y contenidos de las diferentes leyes; Reales Decretos y Decretos a las experiencias educativas de las Comunidades de Aprendizaje.

La realidad socio-económica y cultural del Vendrell pone de manifiesto grandes diferencias sociales entre el alumnado de la escuela. Teniendo en cuenta el contexto social y los principios fundamentales de la educación inclusiva, se incluyeron las CdA dentro del Proyecto educativo del centro.

Esta Escuela es un ejemplo de coordinación entre los diferentes apoyos profesionales docentes ((Echeita & Simón-Rueda, 2013) con apoyos naturales como las familias, los voluntarios o los propios alumnos del centro educativo.

Una de sus Actuaciones Educativas de Éxito son las Tertulias Dialógicas Literarias, que es la base de su Proyecto Educativo y el motor de transformación del centro.

El objetivo de estas TDL que se implementan en esta escuela es dialogar de todo aquello que genere la lectura de textos literarios acorde al grupo de lectores. El grupo de lectores es el alumnado de quinto y sexto de primaria y se reconoce que, como miembros de la Tertulia, todos “*son iguales y diferentes a la vez*” para superar los niveles previos de

⁴⁵ Es comunidad de Aprendizaje desde hace 14 años, desarrollando diferentes Actuaciones de Éxito Educativo como, Tertulias Dialógicas Literarias y Grupos interactivos.

<https://agora.xtec.cat/ceip-aguimera-vendrell/>

⁴⁶ Red de Comunidades de aprendizaje de Cataluña:

<https://xtec.gencat.cat/ca/projectes/comunitats/xarxa-comunitats-daprenentatge-de-cataluña/>

desigualdad (Bemak & Cornely, 2002). Este punto de partida es básico para entender las diferentes opiniones de los participantes, así como la creación de normas de participación.

Cuando se crean las Tertulias, los alumnos se sientan en círculo con su libro (adaptado al nivel de quinto o sexto de primaria) y una libreta con sus anotaciones. Todos participan del coloquio leyendo aquello que han apuntado, aquello que han subrayado o aquello que les ha llamado la atención de la lectura.

Lo que se busca en esta AEE es compartir un espacio de diálogo y reflexión conjunta a partir de las múltiples interpretaciones de un texto.

7.1.2 Centro donde se han implementado las Tertulias Dialógicas Musicales

El *Institut Baix Penedès*, situado en el Vendrell, es un centro de titularidad pública de la Generalitat de Cataluña, abierto a todo el alumnado del Vendrell con edad y capacidad para recibir la educación secundaria obligatoria y los aprendizajes correspondientes, sin ningún tipo de discriminación de sexo, raza o creencia.

El Instituto público Baix Penedés tiene más de 50 años de historia, abrió sus puertas en septiembre de 1970 tras el impulso de la gente del pueblo. El Instituto es considerado un centro de referencia en la comarca del Baix Penedés.

7.1.2.1 Historia

El *Institut Baix Penedès* empezó como colegio libre adoptado, C.L.A, dependiente del Instituto Salvador Vila-seca de Reus, el curso 1967-1968 y se convirtió en Instituto de Bachillerato en el curso 1970-1971, contando con 16 unidades.

Figura 6

Fotografía del Institut Baix Penedès, curso 1971-72,



Nota: Archivo del Institut Baix Penedès.

Está situado en la avenida Salvador Palau Rabassó, 1 del Vendrell (Tarragona, España). La construcción del centro inició el desarrollo del que ahora es la principal zona escolar del municipio. Actualmente, el Instituto comparte ubicación con otro instituto, dos centros públicos de primaria, una escuela de educación especial y el centro de recursos pedagógicos de la comarca.

Este centro siempre ha realizado tareas de formación educativa, primero del bachillerato, después del BUP y COU, y actualmente a partir de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE⁴⁷) se imparte cursos de ESO y bachillerato, modalidad de ciencia y tecnología, social y humanística y en la modalidad artística.

El centro ha sido remodelado y ampliado en diversas ocasiones, una de las más importantes fue la del 1991, en la que se construyeron ampliaron las instalaciones para hacer frente al aumento continuo de alumnos, incorporando zonas destinadas al Bachillerato Artístico, Biblioteca, Sala de Actos, Aula de Música. Estas zonas son donde se han llevado a cabo, principalmente, las Tertulias Dialógicas Musicales.

⁴⁷ Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

En la actualidad, el Instituto, tiene matriculados 837 alumnos, cuenta con 75 profesores y 7 trabajadores destinados a la administración y servicios del centro.

La distribución por grupos puede oscilar debido a la matrícula del alumnado de primero de la ESO, pero se sigue el modelo de un centro de cinco líneas de ESO, más dos cursos de bachillerato con cuatro grupos cada uno.

7.1.2.2 Contexto Social, Cultural y económico del centro

El *Institut Baix Penedés* se encuentra en el Vendrell, municipio de la provincia de Tarragona. Este municipio tiene una población aproximada de 39.000 habitantes el año 2022⁴⁸.

En los últimos años, la población ha ido creciendo de forma regular y se espera que así continúe. También se ha producido un aumento demográfico por lo que respeta a los vecinos de origen extranjero, suponiendo, el año 2021, el 20% del padrón municipal. Aproximadamente el total de la población entiende el catalán, un 70% lo habla y el porcentaje de la población que no lo entiende no llega al 1%, según datos del 2011.

El Vendrell es un municipio con un interés cultural alto, debido a grandes compositores, escritores, intérpretes de reconocimiento internacional, este hecho dota a dicho municipio de diferentes museos, y recursos culturales importantes en la zona.

La tasa de desempleo se sitúa alrededor del 35% y el sector económico principal es el sector servicios derivado del turismo, significando un 80% de la ocupación.

El municipio tiene 7 centros, 6 públicos y 1 concertado, donde se imparte educación primaria, para secundaria tiene 5 centros, 4 de públicos y 1 concertado, y en estudios post obligatorios, 4 centros en total, 3 de titularidad pública y 1 privado.

El Centro tiene adscritos, junto con otros dos institutos del municipio, los centros públicos de la ciudad. El mayor volumen de alumnado proviene de los centros públicos de la

⁴⁸ Datos del Idescat. Municipi en xifres.
<https://www.idescat.cat/emex/>

ciudad, con más del 80%. Un porcentaje poco significativo de alumnos, poco más del 10%, provienen de otros centros no asignados del municipio, sobre todo en empezar Bachillerato.

El alumnado que recibe el centro tiene una tipología socio-cultural similar a el área donde está ubicado el centro, con un predominio de familias de nivel socio-económico y cultural mediano, interesada por la educación y la formación académica de sus hijos. En los últimos años, cabe destacar un aumento importante del alumnado nacido fuera de Cataluña, especialmente de Marruecos y América Latina, suponiendo un 15% de la matrícula.

La ratio del centro es de 28 alumnos en cada grupo-clase, durante los años de la investigación. El claustro está formado por 75 profesores. El departamento didáctico de música lo constituyen tres docentes.

Los grupos de alumnado son heterogéneos, esta situación está generada a partir de diferencias sociales, culturales que en algunos casos proporciona la educación no reglada en el sistema educativo.

Tras una planificación detallada, formación de profesorado y colaboración con diferentes administraciones públicas, en el instituto se decide implementar esta investigación, con el objetivo de potenciar la educación musical inclusiva, generando dinámicas de cooperación y aprendizaje significativo.

Como muestra, en el curso que se inicia el estudio (curso 2017-2018), el centro tiene matriculados en la Educación Secundaria Obligatoria:

1º ESO: 149 alumnos.

2º ESO: 152 alumnos.

3º ESO: 161 alumnos

4º ESO: 159 alumnos.

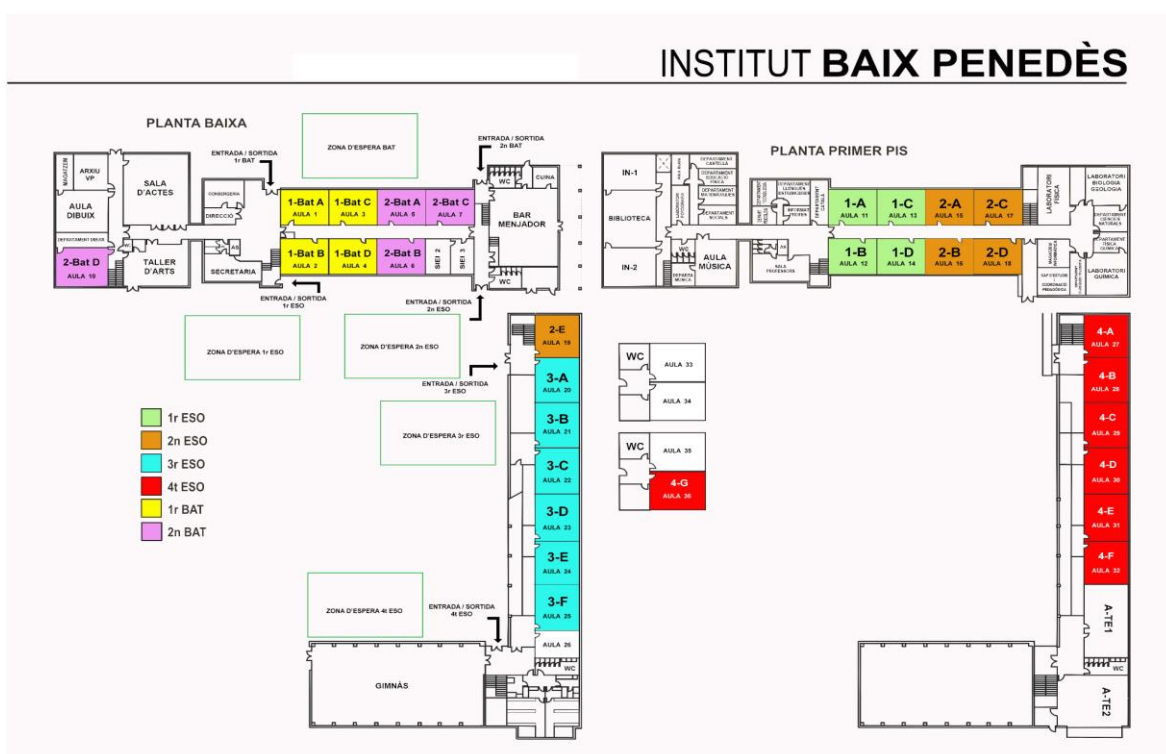
7.1.2.3 Recursos y materiales internos del *Institut Baix Penedès*

La mayor parte de la investigación se ha desarrollado entre el aula base del grupo y el aula de música, aunque no se ha desperdiciado ningún espacio del centro para potenciar el aprendizaje y la motivación de los alumnos en las TDM.

El centro dispone de treinta aulas base, como se puede observar en la figura 7. Plano del insituto, dos despachos de tutoría, tres aulas de informática, tres laboratorios de ciencias experimentales, dos talleres de tecnología, dos aulas de música⁴⁹, una biblioteca, un gimnasio, un taller de plástica, un aula de dibujo y una sala de actos.

Figura 7

Plano del instituto



Nota: Adaptado de los documentos del *Institut Baix Penedès*.

⁴⁹ La materia de música se distribuye del siguiente modo:

- Primera sesión semanal en el aula base del grupo
- Segunda sesión semanal en el aula de música.

En la parte exterior encontramos un par de pistas polivalentes, una pista de voleibol, una zona de ping pong, un huerto ecológico, un aula viva de experimentación y una pinada.

Recursos externos:

El instituto tiene asignada una Aula de Acogida, con un profesor designado, y un aula para el soporte intensivo de la escuela inclusiva, SIEI, dotada con cuatro psicopedagogos y una educadora.

El Centro tiene constituida la Comisión de Atención a la Diversidad, CAD, compuesta por el coordinador pedagógico, una psicopedagoga del centro y una psicopedagoga del EAP. Tiene también constituida la Comisión Social, integrada por la CAD y una trabajadora social del EAP.

Los agentes externos que asesoran y trabajan en el Centro son: una enfermera del Centro de Atención Primaria, los Servicios Territoriales de educación en Tarragona, SSTT, con un director de zona y un inspector para el área del Vendrell, el Centro de Recursos Pedagógicos del Baix Penedés, CRP, el EAP, Equipo de Asesoramiento y Orientación Pedagógica que da soporte al profesorado y al centro educativo en respuesta a la diversidad del alumnado en relación a los alumnos que presentan dificultades Educativas Especiales, así como a sus familias. La Asociación de Familias del *Institut Baix Penedès*, AFA, participa activamente de la vida diaria del Centro y es el nexo familia-escuela.

7.1.3 Cursos donde se han implementado las Tertulias Dialógicas Musicales

La implementación de las Tertulias Dialógicas Musicales en el instituto empezó el curso 2016-2017, cuando se empezó a experimentar, primero, con grupos de profesores y posteriormente con voluntarios, miembros de la comunidad educativa o personas próximas y afines al instituto. El objetivo era investigar y concretar como deberían ser tratadas las TDM en la educación secundaria obligatoria.

Definido y concretado el programa de investigación, en el curso 2017-2018, se implementan las TDM en el primer curso de la ESO. El alumnado de este curso se distribuye en seis grupos heterogéneos y con características educativas similares. Tras un sorteo, se designan como grupos de control los grupos A, E y F y como grupos experimentales, en los cuales se incorporan las TDM, los grupos B, C y D,

Los objetivos, competencias priorizadas, contenidos curriculares y criterios de evaluación no se ven alterados por la implementación de las TDM en los grupos experimentales.

Tras el primer año de investigación, el curso 2018-2019, se amplía la muestra del alumnado para la investigación, aplicándose las TDM en primero y segundo de la ESO.

En segundo de la ESO, se mantiene la diferenciación de grupos de control y grupos experimentales. Se implementan las TDM en todo el alumnado de primero de la ESO, en un total de seis grupos más. Este curso, un total de 223 alumnos trabajan los contenidos de la materia de música a través del Aprendizaje dialógico, y 75 alumnos siguen con la metodología didáctica anterior, actuando como muestra de control en dicha investigación.

Las Tertulias Dialógicas Musicales se implementan en todo el alumnado en el curso 2019-2020, aplicándose en primero y segundo de la ESO a la materia obligatoria de música y en tercero y cuarto en la materia optativa.

En este curso, el alumnado de 2º de la ESO y un porcentaje significativo del alumnado de 3º de la ESO, tienen experiencia previa de años anteriores en el aprendizaje dialógico. Por el contrario, el alumnado de 4º de la ESO y el de 1º toman, este curso académico, el primer

contacto con esta experiencia educativa. Esto se tiene en cuenta en la recogida y análisis de datos de la investigación.

En el curso 2020-2021, se consolidan las Tertulias Dialógicas musicales como actividad educativa de éxito para la materia de música, y se incorpora como experiencia educativa en el Proyecto de reducción de absentismo del instituto, bajo la denominación de “Aula Blava/POEFA”.

A continuación, tabla 9, se puede observar de manera cuantitativa el número de alumnos que participó en esta investigación distribuidos en los diferentes cursos escolares descritos anteriormente.

Tabla 9

Incorporación de las TDM en el Institut Baix Penedès (El Vendrell).

Curso	TDM				Alumnos
2016-2017	Experiencias previas				—
2017-2018	Grupos B, C y D (Experimentales)				74
2018-2019	1º ESO Todos los grupos	2º ESO	2º ESO (Grupos experimentales)		223
2019-2020	1º ESO	2º ESO	Optativas 3º ESO y 4º ESO		314
2020-2021	1º ESO	2º ESO	Optativas 3º y 4º	Aula Blava ⁵⁰	319

Nota: Elaboración propia.

⁵⁰ Proyecto POEFA.

7.1.4 Obras musicales de las TDM utilizadas en la presente investigación

Las tertulias Dialógicas Musicales giran alrededor de una obra musical. Estas obras musicales están extraídas del repertorio clásico, también denominada música culta, que abarca los grandes estilos de la historia de la música.

Estas obras están seleccionadas para poder trabajar todos los contenidos del currículo. En primer lugar, cada obra está enmarcada en un periodo estilístico: edad media, renacimiento, barroco, clasicismo, romanticismo, postromanticismo, música del siglo XX y música pop-rock.

En segundo lugar, están seleccionadas para trabajar los diferentes elementos musicales, ritmo, melodías de diferentes épocas, la evolución de contrapunto a la armonía funcional, las diferentes agrupaciones musicales a lo largo de la historia, obras instrumentales y obras vocales, diferentes texturas (monodía, polifonía contrapuntística, polifonía homofónica, melodía acompañada), diferentes géneros musicales...

Por último, estas obras han generado a lo largo del siglo XX diferentes adaptaciones a la música pop-rock en las cuales se puede trabajar a través de las diferentes optativas de música.

Este repertorio musical se trabaja en diferentes cursos a lo largo de la investigación ya que son piezas musicales completas, que poseen diferentes movimientos o diferentes conciertos o diferentes secciones dentro de una misma obra.

El orden para trabajarlas dentro de un curso escolar es:

- El llibre Vermell de Montserrat. Stella Splendens, (Edad Media).
- Cancionero de Palacio. Hoy Comamos y Bebamos de J. Del Enzina. (Renacimiento).
- Las cuatro estaciones de Vivaldi. (Barroco).
- La flauta mágica de Mozart. (Clasicismo).
- La novena sinfonía de Beethoven. (Romanticismo).
- Misa de réquiem de Verdi. (Postromanticismo).

- Pájaro de fuego de Stravinski. (Música del siglo XX).
- Bohemian Rhapsody de Queen. (Música Pop-Rock).

En el anexo 3, se presentan las fichas técnicas de cada una de las obras para trabajar en las TDM.

El análisis de estas fichas de audición no es exhaustivo o pormenorizado, sino que son fichas técnicas adaptadas al nivel de Educación Secundaria Obligatoria o al posible nivel de los voluntarios sin estudios musicales.

7.1.5 Incorporación de las TDM

El aprendizaje dialógico musical parte de la audición de grandes obras musicales, la selección de estas se detalla en el punto 7 de esta tesis. El trabajo de cada una de las obras se centra en una sección o parte de la misma, enmarcándola dentro de un contexto histórico y cultural.

Para el trabajo de las obras a través de las tertulias dialógicas, el alumnado se compromete a escuchar los fragmentos musicales propuestos varias veces y analizarlos para el posterior diálogo.

El plan de trabajo utilizado para las TDM en el *Institut Baix Penedès* se detalla a continuación.

- Propuesta de la audición. Se propone el fragmento de la obra musical a trabajar, esta se escucha en clase y en casa todas las veces posibles, hasta la realización de las diferentes tertulias.
- No se da ninguna información previa a la audición. El objetivo es que el alumnado o el voluntariado pueda crear sus propios argumentos de la obra que se está trabajando y cree e indague por sus propios medios e inquietudes sin influencias del docente.
- Posteriormente, el alumnado expresa sus propias impresiones, sentimientos, emociones complementadas a partir de las diferentes visiones del resto de participantes.

La metodología aplicada está basada en el diálogo. El papel del profesor se basa en moderar y dar los diferentes turnos de palabra, al mismo tiempo que coordina la tertulia en un clima de confianza y respeto hacia todos los participantes, donde cada participante debe aportar libremente sus pensamientos y argumentos, considerándose todos ellos igualmente válidos.

La disposición del aula es esencial, estará en forma circular, donde todos los participantes puedan ver tanto la información verbal como la no verbal: miradas, movimientos corporales....

En la figura 8 se observa una imagen del aula de música del instituto y la disposición circular de las sillas, donde el lenguaje no verbal adquiere gran importancia en la tertulia dialógica musical. Como se puede observar, en todo momento, todos los alumnos se ven entre sí.

Figura 8

Disposición circular del aula de música



Nota: Elaboración propia.

La implementación del aprendizaje dialógico requiere de una planificación exhaustiva de las audiciones de los diferentes fragmentos de obras musicales a largo de las unidades didácticas y una programación de las TDM por sesión. Sin perder de vista los contenidos y competencias que se deben trabajar y adquirir según el currículo de la educación secundaria obligatoria en Cataluña.

En la tabla 10, a modo de ejemplo, se detalla la sistematización de las actividades y de los contenidos, para cualquier curso de la ESO en los distintos años de la investigación de las TDM. En esta tabla se puede observar la distribución de las distintas audiciones, tanto de las partes específicas como de las partes que complementan la visión global de cada una de

las obras y los diferentes diálogos que se generan después de cada una de las visualizaciones de la pieza musical, al mismo tiempo, que se puede observar su adaptación a la interpretación musical en la Educación Secundaria Obligatoria.

Tabla 10

Distribución estándar de las sesiones y actividades dentro de una Unidad Didáctica de Música. Curso 2018-2019, Institut Baix Penedès.

Semana	Sesión 1, aula de música⁵¹	Sesión 2, aula de música
Semana 1	<p>audición 1, parte X Introducción a los contenidos que se estudiarán. Breve repaso a lo estudiado hasta el momento.</p> <p>audición 2 parte X2 TDM</p> <p>audición 3 parte específica TDM</p>	<p>Práctica instrumental/vocal Pregunta: ¿cuántas veces habéis escuchado el enlace?</p> <p>audición 1 parte específica (TDM) Trabajo voz 1</p> <p>audición 2 parte específica (TDM) Trabajo voz 1: boca falsa. “mmm”</p> <p>audición 3 parte específica (TDM) trabajo voz 1: Con viento. Con letra</p>
Semana 2	<p>audición 1, parte X3 TDM. Elemento 1</p> <p>audición 2 parte específica TDM. Elemento 2</p> <p>audición 3 parte específica TDM. Elemento 3</p>	<p>Práctica instrumental/vocal Pregunta: ¿cuántas veces habéis escuchado el enlace?</p> <p>audición 1 parte específica (TDM) Trabajo voz 2</p> <p>audición 2 parte específica (TDM) Trabajo voz 2: boca falsa. “mmm”</p> <p>audición 3 parte específica (TDM) trabajo voz 2: Con viento. Con letra</p> <p>Entrega del portfolio 1</p>
Semana 3	<p>audición 1, parte X4 TDM. Elemento 4</p> <p>audición 2 parte específica TDM. Elemento 5</p> <p>audición 3 parte específica TDM. Elemento 6</p>	<p>Práctica instrumental/vocal Pregunta: ¿cuántas veces habéis escuchado el enlace?</p> <p>audición 1 parte específica (TDM) Trabajo voz 3</p> <p>audición 2 parte específica (TDM) Trabajo voz 3: boca falsa. Percusión</p> <p>audición 3 parte específica (TDM) Montaje final</p>

⁵¹Las dos sesiones se realizan en el aula de música. **Es uno de los parámetros importantes a la hora de implementar las TDM en la enseñanza reglada**, la distribución de los espacios.

Semana	Sesión 1, aula de música⁵¹	Sesión 2, aula de música
Semana 4	audición 1 , parte X5 TDM. audición 2 parte específica TDM. Producto final⁵² teórico Entrega del portfolio 2	Práctica instrumental/vocal Pregunta: ¿cuántas veces habéis escuchado el enlace? audición 1 (TDM) Montaje final audición 2 (TDM) Montaje final Evaluación Integral del Montaje Final. Producto final práctico

Nota: Elaboración propia

7.1.6 Promoción de las Tertulias Dialógicas Musicales

“Disfruta de la tertulia y el debate con los miembros de la comunidad educativa” es cómo se invitó a las familias a participar de las Tertulias Dialógicas Musicales que se organizaron en el *Institut Baix Penedès* durante el curso 2017-2018.

Generar espacios de participación de los padres dentro del instituto proporciona a las familias una oportunidad para participar en el aprendizaje de sus hijos.

En la figura 9 se muestra la infografía para la promoción de las tertulias. Se describe qué es una tertulia dialógica musical, quien participa, como se proponen y cómo se llevan a cabo para que sean un éxito.

En esta infografía se exponen también los objetivos principales de las TDM abiertas a los familiares del alumnado del centro, haciendo énfasis en la importancia de crear lazos entre los miembros de la comunidad educativa y favorecer la audición musical por parte de los padres y madres para ser un modelo de aprendizaje para sus hijos.

⁵²*El currículum competencial a l'aula*, una eina per a la reflexió pedagògica i la programació a l'ESO, pàgina 16/47.

<http://xtec.gencat.cat/web/.content/currículum/eso/orientacions/20180302ProgramacionsESO.pdf>

Se detalla la importancia de potenciar el diálogo entre padres e hijos alrededor de la música y se destaca, además, el papel de las TDM como estrategia para mejorar la comunicación entre las familias y los adolescentes.

En la presentación se detallan las obras musicales en torno a las que se realizará el aprendizaje dialógico, aunque a medida que se desarrollan se matizan los fragmentos de las audiciones previas.

Figura 9

Infografía de la presentación de las Tertulias Dialógicas Musicales, dirigidas a los familiares, en el Instituto.

Tertúlies Musicals Dialògiques

T'agrada escoltar música

La tertúlia Musical Dialògica de l'Institut Baix Penedès és un grup de participació format tant per pares i mares, professorat, personal d'administració i serveis del centre i altres voluntaris/es que es reuneixen per escoltar obres musicals clàssiques per tal de comentar-la, afavorir la reflexió i extreure'n, conjuntament, les idees principals relacionades amb el món de l'educació.



Escoltarem:

1. Les quatre estacions, A. Vivaldi
2. Oratori del Messies, F. Händel.
3. L'art de la fuga, J. Bach
4. 5ª Simfonia, L. Beethoven.
5. 9ª Simfonia, L. Beethoven.
6. Peces per a piano, F. Chopin.
7. Romances sense paraules, F. Mendelson.
8. El Amor Brujo, M. Falla.
9. Valsos, J. Strauss
10. L'ocell de foc, I. Stranvinsky.

Cada quan i on ens reunirem?

Totes les sessions tindran lloc a l'Institut Baix Penedès de les 18.00h a les 19.00h

Quins són els principals objectius de les tertúlies?

- Adquirir estratègies i aprenentatges per a la millora de la comunicació amb els fills/es.
- Crear lligams entre els membres de la comunitat educativa.
- Obrir el centre a les famílies per què se'ls sentin més proper.
- Afavorir la audició musical per part dels pares i mares com a models per als seus fills.
- Potenciar el diàleg entre pares/mares i fills/filles entorn a temes extrets de la audició d'una obra de música clàssica.

Qui dinamitza la tertúlia dialògica?

Professionals de l'institut dinamitzen la tertúlia i vetllen perquè tots els arguments s'exposin en un pla d'igualtat, afavorint la reflexió i el consens (si es dóna) sobre la validesa d'aquests. Alhora, vetllen perquè el debat se centri en el tema que pertoca, moderant els torns de paraules.

Organització:



Telèfon de contacte:
977 66 70 82

Gaudeix de la tertúlia i del debat amb els membres de la comunitat educativa.

<https://institutbaixpenedes.cat/>

Nota: Elaboración propia.

7.2. Fases de la investigación

Partiendo de la aplicación del aprendizaje dialógico (Flecha, 1997; Aubert et al., 2008), se analizan en primer lugar las Tertulias Dialógicas Literarias (TDL) y como han sido implementadas las Tertulias Dialógicas Musicales (TDM) en algunos centros de educación secundaria y de personas adultas, para en una segunda fase aplicar las TDM en el IES Baix Penedès.

Considerando distintos modelos de Tertulias Dialógicas Artísticas, se establece una sistematización de actividades para adaptar las TDM a la Educación Secundaria Obligatoria, etapa donde se situará la presente investigación. Algunos estudios (Apaolaza, 2021), sitúan este tipo de experiencias como un valor en alza para acercar el arte a las aulas.

“Las tertulias artísticas dialógicas son una de las actuaciones educativas de éxito que han demostrado mejorar la educación de todos los involucrados en el proceso educativo, tanto a nivel académico como social”. (Apaolaza, 2021, p.62)

La investigación se realizó durante cinco cursos académicos. En el primero de ellos se investigaron las Tertulias Dialógicas y se sistematizó el proceso y en los siguientes cuatro se implementaron en la materia de música de la ESO. La implantación de las TDM en cada uno de los cursos se detalla en los apartados siguientes.

En el primer trimestre del curso 2016-2017, se realiza una labor de investigación con dos centros de referencia del Aprendizaje Dialógico, la “*EDA La Verneda-Sant Martí*” de Barcelona i la “*ESC Àngel Guimerà*” del Vendrell, asistiendo a distintas TDL de diferentes grupos. En el primer centro se realizan TDL en grupos de adultos que leen grandes clásicos, mientras que en el segundo centro se realizan grupos de TDL en el ciclo superior de primaria y las adaptaciones de los grandes clásicos de la literatura universal a alumnos de 5º y 6º curso.

Después de asistir a diferentes Tertulias dialógicas de diferentes tipos (literarias, pedagógicas, artísticas...) se adapta al repertorio musical y se dota de una secuencia lógica para las sesiones en un instituto de enseñanza secundaria obligatoria de Cataluña.

Se realizan diferentes grupos experimentales en profesores, antiguos alumnos, familiares, preparando la sistematización de las sesiones y por otro lado los posibles voluntarios para la futura implantación de las TDM como experiencia educativa.

Como toda investigación incipiente, no encuentra un fuerte apoyo institucional, que favorezca la expansión y consolidación. Los primeros intentos de difundir las TDM como una propuesta válida y que obtenga resultados favorables en la educación musical de la etapa de la ESO no fueron los esperados, pero permitieron generar un precedente en estas Actuaciones Educativas de Éxito.

7.2.1 Experiencias previas (Final del curso 2016-2017)

En primer lugar, se realizan diferentes tertulias para establecer la secuencia de las TDM como AEE. Una vez configurada una primera opción se pasa al trabajo práctico con diferentes grupos de voluntarios.

El *Institut Baix Penedès* del Vendrell cuenta con un gran número de alumnos, exalumnos, profesores, exprofesores, trabajadores directos e indirectos. A lo largo de sus 45 años de existencia, se ha creado una importante presencia en la vida social de la localidad y su comarca (Baix Penedés, Tarragona), entretejiendo lazos profesionales, sentimentales, culturales... del cual destaca su compromiso social y educativo con sus habitantes.

Con el fin de crear una estructura propia de TDM adaptada al centro, al sistema educativo y a la etapa; destinada a generar conocimientos musicales en la sociedad, se difunde el proyecto en el claustro de profesores, personal PAS, personal de servicios, familiares y exalumnos, y la sociedad en general, para conseguir voluntarios involucrados en el proyecto.

Se establecen un par de grupos diversos, en los cuales se empieza a aprender a través del método ensayo y error⁵³, generando una secuencia lógica de actividades.

Al mismo tiempo se sigue asistiendo a otras Tertulias Dialógicas para establecer similitudes a la hora de seguir creando pautas para las futuras TDM.

La implantación de las TDM en grupos de voluntarios, profesores o familiares previa a la implantación en grupos de alumnos del Instituto, sirve para detectar posibles barreras que pueden dificultar el aprendizaje dialógico.

7.2.1.1 TDM en Profesores

Esta experiencia consiste en buscar estrategias para la planificación temporal y la dirección que deben tomar las TDM en el sistema de educación reglada.

En este caso el ensayo se realiza sobre el concierto de “*Las cuatro estaciones de A. Vivaldi*”⁵⁴, concretamente el primero, la primavera. Se realiza una sesión semanal, durante todo un mes.

Una vez se diseñan las Tertulias Dialógicas Musicales, se necesita asegurar que el grupo de profesores implicados en la puesta en marcha del proyecto se establezca y asista a todas las TDM. Esta experiencia previa es el primer grupo piloto que genera conocimiento a través del ensayo/error. Este grupo genera los primeros resultados del presente trabajo, fruto de las diferentes intervenciones de sus participantes. También son frecuentes las entrevistas semiestructuradas⁵⁵ con estos participantes, creando un retorno de información muy importante para las definitivas TDM con alumnos. La participación y desarrollo directo de estas primeras TDM son muy importantes ya que han constituido una oportunidad única en

⁵³ Definición: Modo de resolver un problema que se efectúa probando distintas posibilidades y desechando aquellas que no dan resultados. Fue descrito por primera vez por el **psicólogo** americano Edward L. Thorndike.

⁵⁴ Especificado en anexo 3, del presente trabajo.

⁵⁵ Se considera que las entrevistas semiestructuradas son las que ofrecen un grado de flexibilidad aceptable, a la vez que mantienen la suficiente uniformidad para alcanzar interpretaciones acordes con los propósitos del estudio. Anexo 5 y 6.

la elaboración de protocolos para la presente investigación. Han servido también, para detectar las barreras exclusoras y transformadoras en cuando al diálogo y la participación, detalladas en el punto 11.

Después de estas primeras sesiones se analiza el proceso de esta AEE que se debe llevar a cabo con el fin de generar una similitud de adquisición de contenidos entre los asistentes similares a los contenidos del currículo de la ESO y la adaptación de estos a las Comunidades de Aprendizaje de Cataluña. En segundo lugar, se crea un esquema que responde a las pautas básicas de cualquier Tertulia Dialógica, consensuado con el director de tesis.

7.2.1.2 TDM en voluntarios

Esta experiencia es posterior. Tras la valoración de la puesta en práctica de las TDM con profesores del instituto, se intenta buscar una muestra superior para corroborar los resultados, creando dos grupos, más numerosos y con gran diversidad de la comunidad educativa (Profesores, exalumnos, familiares, PAS...).

En paralelo, se trabaja con un grupo de lectura⁵⁶ que en ocasiones tiene puntos en común con las Tertulias Dialógicas Musicales que se están implementando. Este grupo tiene interiorizado una manera de trabajar con respecto a las lecturas y crean un banco de posibilidades que se pueden traspasar a las TDM. Algunos de los asistentes al Club de Lectura de la Biblioteca, participan también en estas TDM.

Uno de los recursos que se utiliza en esta nueva experiencia y en su posterior evaluación es la creación de un portfolio⁵⁷ por parte de los asistentes. Este recurso se utiliza

⁵⁶ Club de lectura de la Biblioteca: <https://bibliotecaelvendrell.cat/activitats/club-de-lectura/>

⁵⁷ El **portfolio** es un sistema de aprendizaje y de evaluación que permite recoger un conjunto de evidencias del proceso de aprendizaje y de lo aprendido, resultado de diferentes actividades realizadas por el estudiante.

para la organización de ideas a la hora de exponer el discurso en la tertulia y como medio para recoger reflexiones personales y libres sobre el desarrollo de las tertulias.

Para estas dos experiencias se utiliza “*La novena sinfonía de L. v. Beethoven*”⁵⁸, concretamente el cuarto movimiento. Estas TDM se desarrollaron dentro del tercer trimestre escolar, durante los meses de abril y mayo de 2017. El primer grupo realizó las Tertulias en el instituto, el segundo en la biblioteca.

Este trabajo se realizó bajo la perspectiva que estas experiencias previas distan mucho de la realidad de las aulas de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), ya que en estos casos son voluntarios y la música en la ESO en el primer ciclo tiene un carácter de obligatoriedad con la posible falta de motivación para la totalidad del alumnado.

Tras el análisis de las entrevistas realizadas con el grupo de profesores, y como mejora a la anterior experiencia, se propuso la obra en todas las plataformas disponibles⁵⁹, se dio la posibilidad de escucharla o visualizarla online u offline, y se pautaron las posteriores cuatro sesiones quincenales.

La estrategia llevada a cabo en esta segunda fase de la experiencia previa ha sido crear puentes de transferencia y alianzas de las TDM con el resto de AEE de las Comunidades de Aprendizaje.

Al mismo tiempo estas experiencias previas constituyeron un equipo de personas con el que enriquecer las futuras TDM. Estas personas desempeñarán un papel fundamental para

⁵⁸ Especificado en el anexo 3, del presente trabajo.

⁵⁹ Principales plataformas para escuchar música:

- SoundCloud.
- YouTube.
- Pandora Premium.
- Amazon Music.
- Spotify.
- Deezer.
- Google Play Music.
- Apple Music.

la puesta en funcionamiento de las primeras TDM en la Educación Secundaria Obligatoria, que se realizará en diferentes opciones:

- Desde el PAS: divulgación de las TDM: padres, exalumnos, administraciones locales, administraciones de educación....
- Desde los padres: involucrar a los familiares en las AEE, y crear así vínculos con iniciativa propia o generada a partir de las diferentes sesiones que produzcan indagación musical.
- Desde organizaciones públicas: difusión de las TDM a otros centros educativos, movilización de recursos para éstas, apoyo y seguimiento a través de diferentes programas de innovación educativa.

7.2.2 Primer año de investigación. Implantación de las TDM en 1º de la ESO

Se incorporan las TDM en primero de la ESO, se aprovecha el cambio de etapa del alumnado para empezar una nueva experiencia educativa.

En este nivel se incorporan 149 alumnos, agrupados en seis grupos heterogéneos con el profesor Prof 1. Los alumnos se incorporan al centro procedentes de tres CEIP adscritos al instituto, con diferentes enfoques metodológicos desde el punto de vista musical. Los alumnos están agrupados respetando las directrices propuestas por los centros de procedencia, pero en ningún caso se dejan grupos estables completos de los anteriores centros.

Los grupos son heterogéneos en todos los sentidos y presentan una gran diversidad atendiendo al currículo de inclusión de la Generalitat de Cataluña según el decreto 150/2017⁶⁰, de un sistema inclusivo que regula la atención educativa de todo el alumnado, en todas las etapas educativas, hasta la transición a la vida adulta.

⁶⁰ DECRETO 150/2017, de 17 de octubre, de la atención educativa al alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo

“Implica continuar un proceso iniciado hace décadas, para avanzar a un reto común: unos entornos educativos que, teniendo en cuenta la diversidad de las personas y la complejidad social, ofrezcan expectativas de éxito a todos los alumnos en el marco de un sistema inclusivo”.
(Preámbulo D. 150/2017).

En el sistema educativo actual, sobre todo en secundaria, existe la catalogación de algunas asignaturas menos importantes, música es una de ellas. Sin embargo, a través de diferentes investigaciones recientes se ha comprobado que la participación en contextos dialógicos de interacción y creación intersubjetiva de conocimiento, está posibilitando que muchas y muchos alumnos inicien procesos de cambio contrarios al modelo tradicional que desvincula la música académica de la música en la vida de los alumnos, importantísima en el día a día de ellos.

En Música, los modelos más efectivos en contextos escolares son los que basan los aprendizajes en situaciones abiertas, con espacios comunicativos para el diálogo, promoviendo el razonamiento colectivo y la calidad dialógica de los asistentes, generando situaciones de apoyo y promocionando la interacción con la totalidad del grupo-clase.

Estos espacios dialógicos provocan más oportunidades de diálogo en los que participan en igualdad de condiciones todos los asistentes, además sirven para identificar y frenar posibles casos silenciados de acoso o violencia que se generan en los centros escolares (Padrós, 2014).

Al igual que en las TDL se utilizan las mejores obras de la literatura universal, estas TDM continúan con las mejores obras de la literatura musical contribuyendo a la adquisición de todos los conocimientos necesarios para vivir en la sociedad actual.

«En las TDL se leen y se comparten únicamente las mejores obras de la literatura universal (...) y se aplican los siete principios del aprendizaje

dialógico. En primer lugar, se leen este tipo de obras literarias porque aportan conocimientos de distintas áreas curriculares, como Lengua y Literatura, Historia, Geografía o Mitología, entre otras, al mismo tiempo que se trabaja el vocabulario.» (Febré, 2016, p.23).

En primer lugar, se generan espacios abiertos de diálogo sobre la música propuesta⁶¹ para este curso, contribuyendo a avanzar en sus conocimientos por sí mismos, transformando diferentes contextos y desde diversos ámbitos a través de la metodología comunicativa del aprendizaje dialógico basado en la confianza y amistad entre los alumnos del grupo (Racionero-Plaza, 2018).

El propio proceso de interacción entre los alumnos promueve la adquisición de conocimientos musicales, en este primer curso de la ESO los elementos musicales, y aumentan la reflexión sobre la sociabilización y el uso del lenguaje para pensar juntos y establecer puentes de conocimientos (Mercer, 2016) y generan estrategias de apoyo en diferentes ámbitos educativos, ya que el aprendizaje de las TDM no se limita a las sesiones semanales del horario lectivo del alumno. Las interacciones en el ámbito familiar, también aportan una contribución a proporcionar espacios de diálogo en casa, estableciendo herramientas de comunicación que después favorecerá las interacciones en el aula.

En la Tabla 11 quedan reflejados cada uno de los grupos del primer curso de la ESO del curso académico 2017-2018, en ella se distinguen los grupos de control y los experimentales. Se detalla también el número de alumnos de cada grupo clase.

⁶¹ Relación de audiciones propuestas para el curso 2017-2018:

- El llibre Vermell de Montserrat, Stella Splendens
- Cancionero de Palacio, Hoy Comamos y Bebamos.
- Las cuatro estaciones de Vivaldi, Primavera, Verano, Otoño e Invierno.
- La flauta mágica, La Reina de la Noche, Dueto de Papageno y Papagena.
- La novena sinfonía de Beethoven, Cuarto movimiento, Oda a la Alegría.
- Misa de Réquiem de Verdi.
- Pájaro de Fuego de Stravinski.
- Bohemian Rhapsody de Queen.

Tabla 11

Grupos experimentales y de control para la implantación de las TDM en 1º de la ESO, curso 2017-2018.

Grupo	Alumnos	Características	TDM⁶²
1º ESO A	25	Heterogéneo	Grupo Control
1º ESO B	25	Heterogéneo	Sí
1º ESO C	25	Heterogéneo	Sí
1º ESO D	24	Heterogéneo	Sí
1º ESO E	24	Heterogéneo	Grupo Control
1º ESO F	25	Heterogéneo	Grupo Control

Nota: Elaboración propia.

7.2.2.1 Las Tertulias Dialógicas Musicales en 1º de la ESO

La elección de grupo de control o grupo experimental se realizó mediante sorteo, siendo los grupos de control el A, E y F y los grupos experimentales, el B, C y D.

Los tutores son informados del estudio a realizar, al igual que los padres, con la siguiente firma del *consentimiento informado*, Figura 15, explicando la metodología a seguir en los grupos de estudio.

Uno de los principales problemas en el primer año de investigación surge en el aula base, dónde existe una dificultad para la distribuir las mesas y sillas en círculo. Este problema queda solucionado en el aula de música, ya que, por acuerdo de departamento, las sillas tendrán esta distribución, Anexo 4.

Otro gran reto es la participación de las familias de los grupos experimentales, el centro en este curso escolar no es Comunidad de Aprendizaje y la rutina de participación

⁶² Implementadas las Tertulias Dialógicas Musicales en la materia de música.

familiar es escasa. Aunque no participa el 100% del entorno familiar en esta investigación, sí que se recibe una gran respuesta de los padres en los grupos experimentales.

Por otro lado, la creación de las experiencias previas del curso pasado, así como la asignación de roles entre los participantes, nos ayudan en este sentido y han permitido generar las condiciones necesarias para la implementación de las TDM en cada uno de los grupos en las situaciones necesarias para estas AEE. La observación y análisis de este proceso es muy satisfactorio, estableciendo alianzas entre todos los diferentes participantes y generando dinámicas entre personas de diferentes procedencias⁶³.

En estas primeras Tertulias Dialógicas Musicales están dirigidas específicamente hacia el ritmo, la melodía, la forma musical, la textura, la armonía, las principales agrupaciones musicales en diferentes etapas de la historia de la música... y potenciar las interacciones igualitarias y promover una elección más libre y con criterio de la música a través de sus grandes obras. En estas TDM todas las sesiones van enfocadas a superar las barreras de la comunicación entre iguales y todos los actos comunicativos van dirigidos a contrastar las propias experiencias e interpretaciones con el conocimiento musical adquirido hasta el momento en diferentes ámbitos de la vida de los asistentes

7.2.2.1.1 Secuencia de Unidad Didáctica

La distribución de las Unidades Didácticas para el primer curso de la ESO se detalla en la Figura 4 de este documento. A modo de ejemplo, en la Tabla 12, se detalla el desarrollo de la Unidad Didáctica 3 en los grupos experimentales de 1º de la ESO del curso escolar 2017-2018, en noviembre - diciembre de 2017, en el que se trabajó por primera vez las Cuatro estaciones de Vivaldi, el concierto número 3.

En esta unidad, las Tertulias Dialógicas Musicales se dirigían a trabajar la forma musical, contenidos curriculares dentro de este 1º de la ESO. Se proponía en un primer

⁶³ Cómo se propone desde las Comunidades de Aprendizaje **sin distinción de edad, género, cultura o capacidad**. <https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/actuaciones-educativas-de-exito>

momento, dar una visión de los cuatro conciertos de los que consta y la división de cada uno de ellos en tres movimientos. De manera más específica, se trabajaba en el movimiento I del tercer concierto, donde el diálogo se canalizaba hacia las diferentes melodías, describiendo distintos fenómenos ambientales del otoño.

Tabla 12

Ejemplo de la Unidad 3 La Forma Musical: Las cuatro estaciones de Antonio Vivaldi, Concerto III Movimiento 1. 1º ESO, grupos experimentales, Curso 2017-2018.

	Sesión 1, aula de música	Sesión 2, aula de música
Semana 1	audición 1 , Concierto I Mov 1 Que es la forma musical. Los cuatro conciertos en general audición 2 Concierto III Mov 1 TDM audición 3 Concierto III Mov 1 TDM	Práctica instrumental Pregunta: ¿cuántas veces habéis escuchado el enlace? audición 1 Concierto III Mov 1 (TDM) Trabajo voz 1 audición 2 Concierto III Mov 1 (TDM) Trabajo voz 1: boca falsa audición 3 Concierto III Mov 1 (TDM) trabajo voz 1: Con viento.
Semana 2	audición 1 , Concierto II Mov 1 El concierto n. 2 audición 2 Concierto III Mov 1 TDM. audición 3 Concierto III Mov 1 TDM.	Práctica instrumental Pregunta: ¿cuántas veces habéis escuchado el enlace? audición 1 Concierto III Mov 1(TDM) Trabajo voz 2 audición 2 Concierto III Mov 1 (TDM) Trabajo voz 2: boca falsa. audición 3 Concierto III Mov 1 (TDM) trabajo voz 2: Con viento. Portfolio
Semana 3	audición 1 , Concierto IV Mov 1 El concierto n. 4 audición 2 Concierto III Mov 1 TDM. audición 3 Concierto III Mov 1 TDM.	Práctica instrumental Pregunta: ¿cuántas veces habéis escuchado el enlace? audición 1 Concierto III Mov 1 (TDM) Trabajo voz 3 audición 2 Concierto III Mov 1 (TDM) Trabajo voz 3: boca falsa. audición 3 Concierto III Mov 1 (TDM) Montaje final

	Sesión 1, aula de música	Sesión 2, aula de música
Semana 4	audición 1, El Bis Que es un Bis en un concierto de música clásica audición 2 parte específica TDM. Evaluación Integral del Montaje Final. Portfolio	Práctica instrumental Pregunta: ¿cuántas veces habéis escuchado el enlace? audición 1 (TDM) Montaje final audición 2 (TDM) Montaje final Evaluación Integral del Montaje Final. Audición Final

Nota. Elaboración propia.

7.2.2.1.2 Grupos de la investigación en 1º de la ESO

Grupo A: Control

El grupo de 1º de ESO A, está formado por 25 alumnos, 11 de los cuales son chicas y el resto, 14, son chicos.

Predomina el alumnado con un nivel de adquisición de las competencias básicas de primaria medio-alta, según valores del año de la evaluación. Centrando la atención a la diversidad, hay alumnos que requieren adaptaciones generales y puntuales en determinadas actividades, alumnado con plan individualizado ya sea con adaptaciones metodológicas o curriculares. Uno de los alumnos es repetidor. Esta información queda detallado alumno por alumno en la tabla 13.

Al inicio del curso se esperaba, según datos recogidos de la educación primaria, que éste fuese un grupo tranquilo, con alumnado con buena actitud y comportamiento en clase.

Tras el primer año de estudio se puede reafirmar que la actitud general de grupo ha sido buena, se han mostrado activos y participativos en las diferentes clases y en todas las actividades que se han organizado a lo largo del curso.

El comportamiento dentro del aula, de la mayoría de alumnos, ha sido bueno, de forma general, existe buena relación entre adolescentes, no aparecen dinámicas negativas que

entorpecen el correcto funcionamiento de las clases. Son capaces de seguir indicaciones de los profesores.

Aunque el grupo es numeroso, el ritmo de la clase es muy positivo, cumpliendo con las programaciones de las distintas materias y el rendimiento académico es bastante alto en términos generales.

La adquisición de hábitos como estar bien sentado, hablar en un tono de voz adecuado, respetar el turno de palabra entre otros, no les ha supuesto un gran esfuerzo.

Tabla 13

Listado⁶⁴ de alumnos de 1º ESO A con sus características para el curso 2017-2018.

Identificación del alumnado		Características del alumnado					
		AD ⁶⁵	PI ⁶⁶	PI* ⁶⁷	AI ⁶⁸	CB ⁶⁹	R ⁷⁰
1	Alum 1			X		bajas	
2	Alum 2					altas	
3	Alum 3					medio-altas	
4	Alum 4					altas	
5	Alum 5	X	X		IM	bajas	X
6	Alum 6					medio-bajas	
7	Alum 7					medio-bajas	
8	Alum 8					altas	
9	Alum 9					medio-bajas	
10	Alum 10					medio-altas	

⁶⁴ El nombre y el apellido de los alumnos son datos de carácter personal, para salvaguardar las identidades se realiza con el identificativo numérico del grupo correspondiente.

⁶⁵ AD: Medidas de atención a la diversidad generales. En todas las materias o en alguna en concreto. Pueden ser acciones por ampliación o de refuerzo (tanto en las actividades de aprendizaje como en la evaluación) para ajustar la programación general del grupo a las necesidades de todos los alumnos.

⁶⁶ PI: Sigue una programación individualizada curricular parcial o total (tienen dictamen o informe complementario). Se debe mirar el nivel de primaria para saber donde se encuentra el alumno. CI, CM, CS.

⁶⁷ PI*: Sigue una programación individualizada metodológica (no curricular).

⁶⁸ AI: Atención individualizada. El alumno sale de clase con la orientadora en algunas materias.

⁶⁹ CB: Competencias básicas del curso anterior (sexto de primaria).

⁷⁰ R: El alumno está repitiendo curso.

Identificación del alumnado		Características del alumnado					
		AD ⁶⁵	PI ⁶⁶	PI* ⁶⁷	AI ⁶⁸	CB ⁶⁹	R ⁷⁰
11	Alum 11					medio-altas	
12	Alum 12					altas	
13	Alum 13					medio-altas	
14	Alum 14					medio-altas	
15	Alum 15			X		medio-bajas	
16	Alum 16					altas	
17	Alum 17					medio-altas	
18	Alum 18					medio-altas	
19	Alum 19	X				bajas	
20	Alum 20					medio-altas	
21	Alum 21	X				bajas	
22	Alum 22					altas	
23	Alum 23	X				bajas	
24	Alum 24	X			IM	medio-bajas	
25	Alum 25					altas	

Nota: Listado de alumnos del “iEduca” del curso 2017-2018, información de esfera y documentos del traspaso de información de primaria a secundaria.

Grupo B: Experimental.

El grupo de 1º ESO B está formado por 25 alumnos, de los cuales 13 son chicas y 12 chicos.

Según los datos disponibles, recogidos en la tabla 14, se observa que el alumnado de este grupo tiene un nivel de adquisición de las competencias básicas de la educación primaria medio-alto, habiendo alumnado con un nivel superior e inferior. Centrándonos en la información respecto la atención a la diversidad, hay alumnos que requieren adaptaciones generales y puntuales en determinadas actividades, alumnado con plan individualizado ya

sea con adaptaciones metodológicas o curriculares. A diferencia de otros grupos, en este no hay ningún repetidor.

Hay tres alumnos que asisten de forma regular al aula de acogida, donde adquieren conocimientos y trabajan las competencias de comunicación en catalán. Toda esta información se recoge, diferenciando los alumnos, en la tabla 14.

Al inicio de curso se esperaba que este fuese un grupo con muy buen comportamiento y actitud hacia el aprendizaje. Una vez terminado el curso, se puede matizar, la actitud del alumnado es buena pero el comportamiento en clase puede mejorar.

Se han creado unas dinámicas entre el alumnado que no facilita su aprendizaje ni las relaciones sociales. El comportamiento hacia los docentes, es bueno, siguen las pautas que se les indican. Registran algunas incidencias de disciplina.

Debido a su comportamiento y actitud, el ritmo de las clases es lento, aunque se está cumpliendo con las programaciones de las distintas materias y el rendimiento académico y resultados del alumnado es correcto en términos generales.

La adquisición de hábitos como estar bien sentado, hablar en un tono de voz adecuado, respetar el turno de palabra entre otros, es correcto en presencia del profesorado.

Tabla 14

Listado de alumnos de 1º ESO B y sus características curso 2017-2018.

Identificación del alumnado	Características del alumnado					
	AD	PI	PI*	AI	CB	R
1 Alum 26					medio-bajas	
2 Alum 27			X		medio-bajas	
3 Alum 28		X		acogida	<i>matrícula viva</i> ⁷¹	
4 Alum 29		X			bajas	

⁷¹ No realizó las pruebas el curso pasado.

Identificación del alumnado		Características del alumnado					
		AD	PI	PI*	AI	CB	R
5	Alum 30			X		bajas	
6	Alum 31					altas	
7	Alum 32					altas	
8	Alum 33					medio-altas	
9	Alum 34					medio-altas	
10	Alum 35					medio-bajas	
11	Alum 36	X				bajas	
12	Alum 37					altas	
13	Alum 38	X				bajas	
14	Alum 39		X		acogida	medio-bajas	
15	Alum 40					medio-altas	
16	Alum 41					medio-altas	
17	Alum 42			X		medio-bajas	
18	Alum 43					altas	
19	Alum 44					medio-altas	
20	Alum 45					altas	
21	Alum 46		X		acogida	medio-bajas	
22	Alum 47					altas	
23	Alum 48					altas	
24	Alum 49	X		X		bajas	
25	Alum 50					medio-altas	

Nota: Listado de alumnos del “iEduca” del curso 2017-2018, información de esfera y documentos del traspaso de información de primaria a secundaria.

Grupo C: Experimental

El grupo-clase está formado por 25 alumnos, 12 son chicas y 13 chicos.

Según datos se observa que el alumnado de este grupo tiene un nivel de adquisición de las competencias básicas un poco por debajo de los otros grupos, predominando el nivel medio-alto. Respecto la atención a la diversidad, hay alumnos que requieren adaptaciones generales y puntuales en determinadas actividades, alumnado con plan individualizado ya sea con adaptaciones metodológicas o curriculares. A diferencia de otros grupos, en este no hay ningún repetidor. Toda esta información se recoge, diferenciada por alumno, en la tabla 15.

La actitud y comportamiento del alumnado de este grupo debería mejorar, existe mala relación entre alumnos, y en relación al profesorado, no siguen las pautas establecidas. Registran bastantes incidencias de disciplina.

En contrapartida, el ritmo de trabajo en las clases es bueno, se ha cumplido con las programaciones de las distintas materias y el rendimiento académico es correcto en términos generales.

La adquisición de hábitos como estar bien sentado, hablar en un tono de voz adecuado, respetar el turno de palabra entre otros, no es correcto.

Tabla 15

Listado de alumnos de 1º ESO C con sus características, curso 2017-2018.

Identificación del alumnado	Características del alumnado					
	AD	PI	PI*	AI	CB	R
1 Alum 51					medio-altas	
2 Alum 52					altas	
3 Alum 53					bajas	X
4 Alum 54					altas	
5 Alum 55					altas	

Identificación del alumnado		Características del alumnado					
		AD	PI	PI*	AI	CB	R
6	Alum 56		X		IM	bajas	
7	Alum 57					medio-bajas	
8	Alum 58					medio-altas	
9	Alum 59					altas	
10	Alum 60					medio-altas	
11	Alum 61					altas	
12	Alum 62					bajas	
13	Alum 63					altas	
14	Alum 64	X	X			medio-bajas	
15	Alum 65					medio-bajas	
16	Alum 66		X			bajas	
17	Alum 67					medio-bajas	
18	Alum 68					medio-altas	
19	Alum 69					medio-altas	
20	Alum 70					medio-bajas	
21	Alum 71					medio-altas	
22	Alum 72					medio-bajas	
23	Alum 73					altas	
24	Alum 74					medio-altas	
25	Alum 75					altas	

Nota: Listado de alumnos del “iEduca” del curso 2017-2018, información de esfera y documentos del traspaso de información de primaria a secundaria

Grupo D: Experimental.

El grupo de 1º de ESO D, está formado por 24 alumnos, 12 chicas y 12 chicos.

Predomina el alumnado con un nivel de adquisición de las competencias básicas de primaria similar al de los otros grupos, en general medio-alto, según valores del año de la evaluación. Respecto a la atención a la diversidad, hay alumnos que requieren adaptaciones generales y puntuales en determinadas actividades, alumnado con plan individualizado ya sea con adaptaciones metodológicas o curriculares. Esta información está recogida, alumno por alumno, en la tabla 16.

Al inicio del curso se esperaba, según datos recogidos de la educación primaria, que éste fuese un grupo tranquilo, con alumnado con buena actitud y comportamiento en clase. Tras el primer año de estudio se puede reafirmar que la actitud general de grupo ha sido buena, respetan al profesorado, siguen las pautas que se les indican y no han registrado prácticamente ninguna incidencia de disciplina.

El ritmo de la clase es alto y se está cumpliendo con las programaciones de las distintas materias y el rendimiento académico es correcto en términos generales.

La adquisición de hábitos como estar bien sentado, hablar en un tono de voz adecuado, respetar el turno de palabra entre otros, es correcto.

Tabla 16

Listado de alumnos de 1º ESO D con sus características, curso 2017-2018.

Identificación del alumnado	Características del alumnado					
	AD	PI	PI*	AI	CB	R
1 Alum 76					altas	
2 Alum 77					medio-altas	
3 Alum 78					medio-altas	
4 Alum 79		X			bajas	
5 Alum 80		X		IM	bajas	

Identificación del alumnado		Características del alumnado					
		AD	PI	PI*	AI	CB	R
6	Alum 81	X			altas	altas	
7	Alum 82					medio-altas	
8	Alum 83		X		acogida	medio-bajas	
9	Alum 84					medio-bajas	
10	Alum 85					medio-bajas	
11	Alum 86					medio-altas	
12	Alum 87					altas	
13	Alum 88					altas	
14	Alum 89					altas	
15	Alum 90					medio-altas	
16	Alum 91					medio-bajas	
17	Alum 92					medio-bajas	
18	Alum 93					medio-altas	
19	Alum 94			X		bajas	
20	Alum 95					medio-bajas	
21	Alum 96					altas	
22	Alum 97					medio-altas	
23	Alum 98					altas	
24	Alum 99			X	dislexia	medio-altas	

Nota: Listado de alumnos del “iEduca” del curso 2017-2018, información de esfera y documentos del traspaso de información de primaria a secundaria.

Grupo E: Control

El grupo de 1º de ESO E, está formado por 24 alumnos, 13 chicas y 11 chicos.

Predomina el alumnado con un nivel de adquisición de las competencias básicas medio-bajo con bastantes alumnos con un nivel bajo, según valores del año de la evaluación.

Respecto a la atención a la diversidad, hay alumnos que disponen de un plan individualizado ya sea con adaptaciones metodológicas o curriculares, hay alumnos que reciben soporte del departamento de orientación y hay también un alumno repetidor. Esta información está recogida, alumno por alumno, en la tabla 17.

Al inicio del curso se esperaba, según datos recogidos de la educación primaria, que éste sería un grupo con más dificultades que el resto, pero con alumnado con buena actitud y comportamiento en clase. Tras el primer año de estudio se puede reafirmar que la actitud general de grupo no ha sido muy buena, respetan al profesorado, siguen las pautas que se les indican, pero se han creado dinámicas y relaciones entre compañeros que dificultan el aprendizaje. Registran bastantes incidencias de disciplina.

El ritmo de la clase es lento, aunque se está cumpliendo con las programaciones de las distintas materias y el rendimiento académico es bajo. Los hábitos como estar bien sentado, hablar en un tono de voz adecuado, respetar el turno de palabra entre otros, no es correcto.

Tabla 17

Listado de alumnos de 1º ESO E con sus características, curso 2017-2018.

Identificación del alumnado	Características del alumnado					
	AD	PI	PI*	AI	CB	R
1 Alum 100					medio-bajas	
2 Alum 101		X		IM	bajas	
3 Alum 102		X		acogida	bajas	
4 Alum 103					medio-bajas	

Identificación del alumnado		Características del alumnado					
		AD	PI	PI*	AI	CB	R
5	Alum 104					medio-bajas	
6	Alum 105					bajas	
7	Alum 107					medio-bajas	
8	Alum 108					bajas	
9	Alum 109					altas	
10	Alum 110					altas	
11	Alum 111					bajas	Sí
12	Alum 112					medio-bajas	
13	Alum 113					medio-altas	
14	Alum 114					medio-bajas	
15	Alum 115					medio-bajas	
16	Alum 116		X		SEE	bajas	
17	Alum 117		X			bajas	
18	Alum 118					medio-bajas	
19	Alum 119					medio-altas	
20	Alum 120					bajas	
21	Alum 121					bajas	
22	Alum 122					altas	
23	Alum 123					altas	
24	Alum 124					medio-altas	

Nota: Listado de alumnos del “iEduca” del curso 2017-2018, información de esfera y documentos del traspaso de información de primaria a secundaria.

Grupo F: Control.

El grupo de 1º de ESO F, está formado por 25 alumnos, 13 chicas y 12 chicos.

El alumnado tiene adquiridas las competencias básicas de la educación primaria, hay alumnos de todos los niveles competenciales.

Respecto a la atención a la diversidad, hay alumnos que requieren adaptaciones puntuales en determinadas áreas o actividades y alumnos que disponen de un plan individualizado. Esta información está recogida, alumno por alumno, en la tabla 18.

Al inicio del curso se esperaba, según datos recogidos de la educación primaria, que éste sería un grupo con buena actitud. Tras el primer año de estudio se puede reafirmar que la actitud general de grupo ha sido buena, respetan al profesorado, siguen las pautas que se les indican, pero el comportamiento entre ellos debería mejorar. Registran algunas incidencias de disciplina.

El ritmo de la clase es lento, aunque se está cumpliendo con las programaciones de las distintas materias y el rendimiento académico es correcto en términos generales.

La adquisición de hábitos como estar bien sentado, hablar en un tono de voz adecuado, respetar el turno de palabra entre otros, es correcto en presencia del profesorado.

Tabla 18

Listado de alumnos de 1º ESO F con sus características, curso 2017-2018.

Identificación del alumnado	Características del alumnado					
	AD	PI	PI*	AI	CB	R
1 Alum 125					altas	
2 Alum 126					bajas	
3 Alum 127					medio-bajas	
4 Alum 128					altas	
5 Alum 129					altas	

Identificación del alumnado		Características del alumnado					
		AD	PI	PI*	AI	CB	R
6	Alum 130					medio-bajas	
7	Alum 131					altas	
8	Alum 132					medio-bajas	
9	Alum 133	X	X			bajas	
10	Alum 134		X			bajas	
11	Alum 135	X				bajas	
12	Alum 136					medio-altas	
13	Alum 137	X				bajas	
14	Alum 138					altas	
15	Alum 139					altas	
16	Alum 140					medio-altas	
17	Alum 141					medio-bajas	
18	Alum 142					medio-altas	
19	Alum 143					medio-altas	
20	Alum 144					medio-bajas	
21	Alum 145	X				bajas	
22	Alum 146					medio-bajas	
23	Alum 147		X			bajas	
24	Alum 148					altas	
25	Alum 149					altas	

Nota: Listado de alumnos del “iEduca” del curso 2017-2018, información de esfera y documentos del traspaso de información de primaria a secundaria.

7.2.2.2 Las Tertulias Dialógica Musicales en los grupos de familiares

La relación familia-escuela es necesaria e imprescindible para el desarrollo del alumno. Ambos contextos están ligados y el potencial positivo de entre los dos se amplifica si trabajan juntos. Es por esto que, durante el primer año de investigación, curso 2017-2018, se invita a los familiares del alumnado de los grupos experimentales a participar de las Tertulias Dialógicas Musicales, fuera del horario lectivo. El objetivo no es otro que buscar sinergias entre los familiares para fomentar el trabajo de los conocimientos musicales en el ámbito familiar.

A lo largo del curso, se impartieron diversas tertulias, tratando las mismas obras que el alumnado de 1º de la ESO.

Previo al inicio de las Tertulias, se informó a todas las familias y se creó un grupo de familiares formado por 27 personas, entre padres y madres. Aunque el número de inscritos es elevado, entendiéndose que la participación regular y sistemática de los familiares es complicada, el porcentaje de participación a las tertulias se sitúa alrededor del 65% a lo largo del curso académico.

Durante el desarrollo de las tertulias, se pidió a los familiares que escribiesen y anotasen, además de todo lo referente a las tertulias, sus impresiones y comentarios respecto al desarrollo de cada una de las sesiones, con el objetivo de analizar posteriormente toda esta información.

7.2.2.2.1 Grupos de familiares

La participación regular y continuada a las TDM por parte de los familiares durante este curso académico, fue, como ya se ha comentado, poco representativa. Se considera importante para el análisis de los datos, tanto los recogidos en los Diarios de Campo del profesor como en las anotaciones en los diarios de los participantes, identificar algunas de las características de los familiares.

Familiares de 1r ESO B

La participación de los familiares de 1º ESO B fue de 8 personas, una representación aproximada del 30% del alumnado del grupo. En la Tabla 19, se detallan las características principales tenidas en cuenta para cada uno.

Se consideran como importantes; la necesidad de adaptaciones del alumno, el nivel competencial de primaria y el nivel de estudios del familiar. Para cada participante se detalla la frecuencia en la asistencia a las TDM realizadas.

Tabla 19

Listado de padres de 1º ESO B, curso 2017-2018, Institut Baix Penedès.

Identificación de los familiares		Características de los familiares			
		AD ⁷²	CB ⁷³	Nivel de estudios	Asistencia a las TDM
Fam 1	Alum 26		medio-bajas	Estudios universitarios	Habitual
Fam 2	Alum 34		medio-altas	Estudios primarios	Habitual
Fam 3	Alum 38	X	bajas	Estudios profesionales	Habitual
Fam 4	Alum 41		medio-altas	Estudios profesionales	Habitual
Fam 5	Alum 44		medio-altas	Estudios universitarios	Ocasional
Fam 6	Alum 48		altas	Estudios universitarios	Habitual
Fam 7	Alum 49	X	bajas	Estudios profesionales	Habitual
Fam 8	Alum 50		medio-altas	Sin estudios	Ocasional

Nota: Elaboración propia a partir de los datos de investigación.

⁷² Adaptaciones para el alumno.

⁷³ Competencias Básicas del curso anterior del alumno.

Familiares de 1r ESO C

Un total de 9 asistentes, entre padres y madres de los alumnos del grupo de 1º de la ESO C participaron en las Tertulias Dialógicas Musicales, significando aproximadamente el 35% de los familiares.

El nivel de estudios de cada participante, el nivel competencial y las adaptaciones educativas del alumno, así como la frecuencia en la asistencia a las TDM se encuentran detallados en la Tabla 20.

Tabla 20

Listado de padres de 1º ESO C, curso 2017-2018, Institut Baix Penedès.

Identificación de los familiares		Características de los familiares			
		AD	CB	Nivel de estudios	Asistencia a las TDM
Fam 9	Alum 51		medio-altas	Estudios universitarios	Habitual
Fam 10	Alum 53		bajas	Estudios primarios	Ocasional
Fam 11	Alum 57		medio-bajas	Sin estudios	Habitual
Fam 12	Alum 61		altas	Estudios universitarios	Ocasional
Fam 13	Alum 62		bajas	Estudios universitarios	Habitual
Fam 14	Alum 63		altas	Estudios primarios	Ocasional
Fam 15	Alum 66		bajas	Estudios profesionales	Habitual
Fam 16	Alum 68		medio-altas	Estudios universitarios	Habitual
Fam 17	Alum 75		altas	Estudios profesionales	Habitual

Nota: Elaboración propia a partir del listado de alumnos del “iEduca” del curso 2017-2018.

Familiares de 1r ESO D

Los familiares del alumnado de 1º ESO D tuvieron una mayor participación en las tertulias en comparación con los familiares de los otros grupos. Participaron un total de 10 personas, entre padres y madres, significando un poco más del 40% de las familias.

El nivel de estudios de cada participante, la frecuencia de la asistencia a las TDM así como el nivel competencial de la educación primaria y las adaptaciones de los alumnos, se encuentra sintetizado en la Tabla 21.

Tabla 21

Listado de padres de 1º ESO D, curso 2017-2018, Institut Baix Penedès.

Identificación de los familiares	Características de los familiares			
	AD	CB	Nivel de estudios	Asistencia a las TDM
Fam 18 Alum 78		medio-altas	Estudios profesionales	Habitual
Fam 19 Alum 81	X	altas	Estudios universitarios	Ocasional
Fam 20 Alum 84		medio-altas	Estudios profesionales	Habitual
Fam 21 Alum 87		altas	Estudios universitarios	Habitual
Fam 22 Alum 88		altas	Estudios primarios	Habitual
Fam 23 Alum 90		medio-altas	Sin estudios	Ocasional
Fam 24 Alum 91		medio-bajas	Sin estudios	Ocasional
Fam 25 Alum 96		altas	Estudios primarios	Habitual
Fam 26 Alum 97		medio-altas	Estudios universitarios	Habitual
Fam 27 Alum 99		medio-altas	Estudios universitarios	Habitual

Nota: Elaboración propia a partir del listado de alumnos del “iEduca” del curso 2017-2018.

7.2.3 Segundo año de investigación. Implantación de las TDM en 2º de la ESO (Curso 2018-2019)

En el curso 2018-2019 se mantiene la investigación en los alumnos que promocionan de primero a segundo de la ESO, diferenciando grupos experimentales y grupos de control. Al mismo tiempo, se mantienen las TDM y se implementan otras AEE a todos los nuevos alumnos de primer curso del curso 2018-2019. En la tabla 22, se muestra la información más relevante de cada uno de los grupos participantes.

Tabla 22

Grupos de alumnos de 1º y 2º ESO, curso 2018-2019.

Grupo	Alumnos	Características	TDM ⁷⁴	Otra AEE ⁷⁵
1º ESO A	25	Heterogéneo	Sí	X
1º ESO B	24	Heterogéneo	Sí	X
1º ESO C	26	Heterogéneo	Sí	
1º ESO D	25	Heterogéneo	Sí	X
1º ESO E	25	Heterogéneo	Sí	
1º ESO F	24	Heterogéneo	Sí	
2º ESO A	26	Heterogéneo	Grupo Control	
2º ESO B	25	Heterogéneo	Sí	X
2º ESO C	24	Heterogéneo	Sí	X
2º ESO D	25	Heterogéneo	Sí	X
2º ESO E	25	Heterogéneo	Grupo Control	
2º ESO F	24	Heterogéneo	Grupo Control	

Nota: Elaboración propia a partir de los datos de la investigación.

En el segundo año de investigación participan un total de 298 alumnos; a los 74 alumnos que empezaron con el aprendizaje dialógico, TDM en la materia de música, el primer

⁷⁴ Implementadas las Tertulias Dialógicas Musicales en la materia de música.

⁷⁵ Tertulias Dialógicas, Modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos.

año de la investigación se unen 149 alumnos nuevos de 1º ESO, otra vez agrupados en cinco grupos heterogéneos. Participan como alumnos de grupos de control de segundo de la ESO, 75 alumnos.

La promoción de prácticamente todos los alumnos que el curso 2017-2018 estaban en 1º de la ESO es por decisión de la Dirección Territorial correspondiente, ante la imposibilidad de repetición por exceso de matrícula en primero de la ESO.

7.2.3.1 Las Tertulias Dialógicas Musicales en 1º de la ESO del curso 2018-2019

En este curso se implementan las Tertulias Dialógicas en todos los grupos de 1º de la ESO, participando así en la investigación un total de 149 alumnos con el profesor Prof 2.

Destacar que, en algunos de los grupos, 1ESOA, 1ESOB y 1ESOD, se implementan además de las TDM otras Actuaciones Educativas de Éxito. Frente al aumento de pequeños conflictos entre los alumnos, se decide en claustro incorporar en tres grupos de primero de la ESO las Tertulias Dialógicas como modelo para la prevención y resolución de conflictos.

7.2.3.2 Las Tertulias Dialógicas Musicales en 2º de la ESO

En este segundo año de la investigación, la parte innovadora está en continuar el desarrollo de las TDM en el segundo curso de las Educación Secundaria Obligatoria, y así llevar la investigación a la totalidad de la música como materia obligatoria de la ESO.

En este nivel, en el curso actual está constituido por 149 alumnos, los cuales se agrupan en seis clases con gran carácter heterogéneo. La mayoría de los grupos son estables con respecto al curso pasado, con algunas modificaciones. Imparte las clases el profesor Prof 1.

La experiencia educativa es similar al del curso pasado, creando espacios abiertos, relativamente guiados que favorezcan la metodología comunicativa del aprendizaje dialógico (Racionero-Plaza, 2018).

Al igual que en el curso anterior, estas TDM promueven la creación de conocimiento en conjunto, aumentando la sociabilización, el uso del lenguaje para pensar juntos, y establecer puentes de conocimiento (Mercer, 2016).

Este curso escolar, las TDM deben abordar los diferentes periodos de la historia de la música: Edad media, Renacimiento, Barroco, Clasicismo, Romanticismo y Música del siglo XX. Y al igual que el curso pasado, en los grupos experimentales deberemos promover las interacciones libres, superar las barreras de la comunicación entre iguales, aplicar los siete principios del aprendizaje dialógico, y contrastar todo lo aprendido en el aula con las experiencias e interpretaciones de los alumnos que participan en ellas.

7.2.3.2.1 Secuencia de las Unidades Didácticas

En la Tabla 23 que se observa a continuación, se presenta como ejemplo la Unidad 3, dirigida a los grupos experimentales de 2º de la ESO del curso escolar 2018-2019. Esta elección se ha realizado para establecer una comparativa de cómo un mismo grupo de conciertos (Las cuatro estaciones de Vivaldi) se estudia en dos cursos diferentes con contenidos distintos, aprovechando el trabajo realizado en el curso anterior.

Concretamente, en esta unidad se trabajó la historia de la música desde el periodo en el que se compuso el concierto. Se trabajaron los elementos generales del Barroco musical, los principales compositores coetáneos de Antonio Vivaldi, las principales obras instrumentales, vocales, profanas y religiosas de esta época y las características auditivas que identifican a este periodo.

Tabla 23

Ejemplo de la unidad 3 El Barroco: Las cuatro estaciones de Antonio Vivaldi, Concerto IV Movimiento 1. 2º ESO, Grupos experimentales.

	Sesión 1, aula de música	Sesión 2, aula de música
Semana 1	audición 1 , Concerto I Mov 3 Características del periodo Barroco audición 2 Concerto IV Mov 1 TDM audición 3 Concerto IV Mov 1 TDM	Práctica instrumental Pregunta: ¿cuántas veces habéis escuchado el enlace? audición 1 Concerto IV Mov 1 (TDM) Trabajo voz 1 audición 2 Concerto IV Mov 1 (TDM) Trabajo voz 1: boca falsa audición 3 Concerto IV Mov 1 (TDM) trabajo voz 1: Con viento.
Semana 2	audición 1 , Concerto II Mov 3 El concierto n. 2 audición 2 Concerto IV Mov 1 TDM. audición 3 Concerto IV Mov 1 TDM.	Práctica instrumental Pregunta: ¿cuántas veces habéis escuchado el enlace? audición 1 Concerto IV Mov 1(TDM) Trabajo voz 2 audición 2 Concerto IV Mov 1 (TDM) Trabajo voz 2: boca falsa. audición 3 Concerto IV Mov 1 (TDM) trabajo voz 2: Con viento. Portfolio 1
Semana 3	audición 1 , Concerto III Mov 3 El concierto n. 4 audición 2 Concerto IV Mov 1 TDM. audición 3 Concerto IV Mov 1 TDM.	Práctica instrumental Pregunta: ¿cuántas veces habéis escuchado el enlace? audición 1 Concerto IV Mov 1 (TDM) Trabajo voz 3 audición 2 Concerto IV Mov 1 (TDM) Trabajo voz 3: boca falsa. audición 3 Concerto IV Mov 1 (TDM) Montaje final
Semana 4	audición 1 , El director La figura del director en el Barroco musical audición 2 parte específica TDM. Portfolio 2	Práctica instrumental Pregunta: ¿cuántas veces habéis escuchado el enlace? audición 1 (TDM) Montaje final audición 2 (TDM) Montaje final Evaluación Integral del Montaje Final. Audición Final

Nota: Elaboración propia

7.2.3.2.2 Grupos de la investigación

En este curso se mantiene la distribución de grupos de control y grupos experimentales del año anterior. Actúan como grupos de control el A, E y F y como grupos experimentales, las clases B, C y D.

Grupo 2A: Control

El grupo-clase lo forman 26 alumnos, 12 chicas y 14 chicos, incrementado en una alumna el número respecto el año anterior.

En general, la actitud de este grupo continúa siendo buena. El comportamiento en clase y las interacciones entre ellos son correctas. Su actitud respecto al profesorado, sigue en la misma línea que el año anterior, siguen las pautas que indican los docentes y son respetuosos con las normas. Es un grupo muy participativo y en relación a la disciplina, registran muy pocas incidencias.

Respecto a la atención a la diversidad es necesario tener en cuenta el alumnado que requiere de adaptaciones puntuales, disponen de plan individual o aquellos que reciben soporte por parte del departamento de orientación del centro, como se muestra en la Tabla 24.

Aunque el grupo es numeroso, el ritmo y desarrollo de las clases es correcto y positivo, se cumple con las programaciones de las distintas materias y el rendimiento académico y los resultados del alumnado es bastante alto en términos generales.

La adquisición de hábitos como estar bien sentado, hablar en un tono de voz adecuado, respetar el turno de palabra entre otros, sigue sin suponerles ningún esfuerzo adicional.

Tabla 24

Listado⁷⁶ de alumnos de 2º ESO A y sus características, curso 2018-2019.

	Identificación del alumnado	Características del alumnado					R ⁸²
		AD ⁷⁷	PI ⁷⁸	PI* ⁷⁹	AI ⁸⁰	MP ⁸¹	
1	Alum 1			X			
2	Alum 2						
3	Alum 3						
4	Alum 4						
5	Alum 5	X	X		IM	3	*
6	Alum 6						
7	Alum 7						
8	Alum 8						
9	Alum 9					2	
10	Alum 10						
11	Alum 11						
12	Alum 12						
13	Alum 13						
14	Alum 14						
15	Alum 15			X		2	
16	Alum 16						
17	Alum 17						
18	Alum 18						
19	Alum 19	X				1	

⁷⁶ El nombre y el apellido de los alumnos son datos de carácter personal, para salvaguardar las identidades se realiza con el identificativo numérico del grupo correspondiente.

⁷⁷ AD: Medidas de atención a la diversidad generales. En todas las materias o en alguna en concreto. Pueden ser acciones por ampliación o de refuerzo (tanto en las actividades de aprendizaje como en la evaluación) para ajustar la programación general del grupo a las necesidades de todos los alumnos.

⁷⁸ PI: Sigue una programación individualizada curricular parcial o total (tienen dictamen o informe complementario). Se debe mirar el nivel de primaria para saber dónde se encuentra el alumno. CI, CM, CS.

⁷⁹ PI*: Sigue una programación individualizada metodológica (no curricular).

⁸⁰ AI: Atención individualizada. El alumno sale de clase con la orientadora en algunas materias.

⁸¹ MP: Materias pendientes.

⁸² R: El alumno está repitiendo curso.

Identificación del alumnado		Características del alumnado					
		AD ⁷⁷	PI ⁷⁸	PI* ⁷⁹	AI ⁸⁰	MP ⁸¹	R ⁸²
20	Alum 20						
21	Alum 21	X				3	
22	Alum 22						
23	Alum 23	X				1	
24	Alum 24	X			IM		
25	Alum 25						
26	Alum 148 ⁸³						

Nota: Listado de alumnos del “iEduca” del curso 2018-2019, información de esfera y documentos del traspaso de información de primaria a secundaria.

Grupo 2B: Experimental.

En el grupo 2º de la ESO B, continúan los mismos 25 alumnos que el curso anterior, siendo 13 chicas y 12 chicos.

En referencia a la atención a la diversidad, se mantienen las adaptaciones puntuales y los planes individuales en aquellos alumnos y materias que se requiera. En la Tabla 25, además de la información citada se indica también el número de materias suspendidas del curso anterior para cada alumno. Se observa que tres alumnos siguen asistiendo al aula de acogida.

En este curso se han eliminado algunas de las dinámicas creadas entre el alumnado, facilitando así su aprendizaje. El comportamiento y actitud en clase ha mejorado un poco, pero todavía tiene margen de mejora. La actitud hacia los docentes es buena, siguen las pautas que se les indican. Registran algunas incidencias de disciplina, aunque menos que en el curso anterior.

⁸³ Este alumno/a cambió de clase por motivos académicos, de 1º ESO F a 2º ESO A.

Debido a su comportamiento y actitud, el ritmo de las clases sigue siendo lento, aunque se está cumpliendo con las programaciones de las distintas materias y el rendimiento académico y resultados del alumnado es correcto en términos generales.

La adquisición de hábitos como estar bien sentado, hablar en un tono de voz adecuado, respetar el turno de palabra entre otros, es correcto.

Tabla 25

Listado de alumnos de 2º ESO B, curso 2018-2019, Institut Baix Penedès.

Identificación del alumnado	Características del alumnado					
	AD	PI	PI*	AI	MP	R
1 Alum 26					1	
2 Alum 27			X			
3 Alum 28		X		acogida	—	
4 Alum 29		X				
5 Alum 30			X		2	
6 Alum 31						
7 Alum 32						
8 Alum 33						
9 Alum 34						
10 Alum 35						
11 Alum 36	X				3	
12 Alum 37						
13 Alum 38	X					
14 Alum 39		X		acogida	1	
15 Alum 40						
16 Alum 41						
17 Alum 42			X			
18 Alum 43						
19 Alum 44						

Identificación del alumnado	Características del alumnado					
	AD	PI	PI*	AI	MP	R
20 Alum 45						
21 Alum 46		X		acogida		
22 Alum 47						
23 Alum 48						
24 Alum 49	X		X		2	
25 Alum 50						

Nota: Listado de alumnos del “iEduca” del curso 2018-2019, información de esfera y documentos del traspaso de información de primaria a secundaria.

Grupo 2C: Experimental

El grupo-clase lo forman 24 alumnos, 12 chicas y 12 chicos, un alumno menos respecto el curso anterior.

Observando los datos académicos del año anterior, Tabla 26, abunda el alumnado con alguna materia suspendida del curso anterior. Respecto a la atención a la diversidad, destacar que siguen siendo necesarias las adaptaciones puntuales en algunos alumnos, hay alumnado que dispone de plan individual, ya sea con adaptaciones de carácter metodológico como adaptaciones curriculares y se incorpora en el grupo un alumno repetidor.

En líneas generales, el comportamiento y actitud de este grupo ha cambiado respecto el año anterior, pero los profesores coinciden que todavía tienen campo de mejora. La relación interpersonal entre el alumnado del grupo es diferente y respecto al profesorado ha mejorado. Siguen las pautas y normas establecidas y los registros de disciplina han disminuido.

El ritmo de trabajo en clase es bueno, se está cumpliendo con las programaciones de las distintas materias. El rendimiento académico y los resultados de los alumnos podría mejorar, en términos generales.

La adquisición de hábitos como estar bien sentado, hablar en un tono de voz adecuado, respetar el turno de palabra entre otros, es correcto.

Tabla 26

Listado de alumnos de 2º ESO C y sus características, curso 2018-2019.

Identificación del alumnado	Características del alumnado					
	AD	PI	PI*	AI	MP	R
1 Alum 51						
2 Alum 52						
3 Alum 53					3	X
4 Alum 54						
5 Alum 55						
6 Alum 56		X		IM	5	
7 Alum 57					2	
8 Alum 58					1	
9 Alum 59						
10 Alum 60						
11 Alum 61						
12 Alum 63						
13 Alum 64	X				1	
14 Alum 65					1	
15 Alum 66		X			3	
16 Alum 67					1	
17 Alum 68					1	
18 Alum 69					1	
19 Alum 70						
20 Alum 71					1	
21 Alum 72					2	
22 Alum 73						
23 Alum 74					2	

Identificación del alumnado	Características del alumnado					
	AD	PI	PI*	AI	MP	R
24 Alum 75						

Nota: Listado de alumnos del “iEduca” del curso 2018-2019, información de esfera y documentos del traspaso de información de primaria a secundaria.

Grupo 2D: Experimental.

El grupo-clase de 2º de la ESO D lo forman 25 alumnos, 13 chicas y 12 chicos. En rasgos generales, predomina el alumnado con alguna materia de los cursos anteriores suspendida. En este grupo hay alumnos que requieren adaptaciones en alguna materia, otros que disponen de planes individuales. Hay también alumnos que reciben el soporte del departamento de psicopedagogía y alumnos que asisten regularmente al aula de acogida para mejorar sus competencias lingüísticas en lengua catalana. En este grupo hay un repetidor. Toda esta información está recogida en la Tabla 27.

La actitud general del grupo es buena, igual que en el curso anterior, respetan al profesorado, siguen las pautas que se les indican y no han registrado prácticamente ninguna incidencia de disciplina.

El ritmo de la clase es alto y se está cumpliendo con las programaciones de las distintas materias y se espera que el rendimiento académico y los resultados del alumnado mejoren al terminar el curso.

La adquisición de hábitos como estar bien sentado, hablar en un tono de voz adecuado, respetar el turno de palabra entre otros, es correcto.

Tabla 27

Listado de alumnos de 2º ESO D y sus características, curso 2018-2019.

Identificación del alumnado	Características del alumnado					
	AD	PI	PI*	AI	MP	R
1 Alum 76					1	
2 Alum 77						
3 Alum 78						
4 Alum 79		X			3	
5 Alum 80		X		IM	2	
6 Alum 81	X			altas		
7 Alum 82						
8 Alum 83		X		acogida	1	
9 Alum 84						
10 Alum 85					1	
11 Alum 86					1	
12 Alum 87						
13 Alum 88						
14 Alum 89						
15 Alum 90					1	
16 Alum R1					2	X
17 Alum 91					1	
18 Alum 92					2	
19 Alum 93					1	
20 Alum 94			X		2	
21 Alum 95						
22 Alum 96						
23 Alum 97						
24 Alum 98						
25 Alum 99			X	dislexia	1	

Nota: Listado de alumnos del “iEduca” del curso 2018-2019, información de esfera y documentos del traspaso de información de primaria a secundaria.

Grupo 2E: Control

El grupo de 2º ESO E, está formado por 25 alumnos, 13 chicas y 12 chicos. Predomina el alumnado con alguna materia del curso anterior pendiente. Referente a la atención a la diversidad, Tabla 28, en este grupo hay alumnos que disponen de planes individuales, con adaptaciones metodológicas o curriculares en algunas de las materias. Hay tres alumnos que reciben soportes externos del departamento de psicopedagogía o del aula de acogida.

Como se detectó en el primer curso de la ESO, este es un grupo con más dificultades que el resto del mismo nivel. La actitud y comportamiento en clase sigue siendo igual que en el año anterior, alumnado desmotivado y con una actitud pasiva. Respecto la relación con el profesorado, son alumnos que respetan a los docentes, siguen las pautas que se les indica, pero siguen habiendo dinámicas negativas que entorpecen el buen funcionamiento de las clases. Registran incidencias de disciplina.

El ritmo de la clase es lento, debido a la poca motivación del alumnado, aunque se está cumpliendo con las programaciones de las distintas materias y el rendimiento académico es bajo. Los hábitos como estar bien sentado, hablar en un tono de voz adecuado, respetar el turno de palabra entre otros, no es correcto.

Tabla 28

Listado de alumnos de 2º ESO E y sus características, curso 2018-2019.

Identificación del alumnado	Características del alumnado					
	AD	PI	PI*	AI	MP	R
1 Alum 100					1	
2 Alum 101		X		IM	3	
3 Alum 102		X		acogida		
4 Alum 103						

5	Alum 104			1	
6	Alum 105			1	
7	Alum 107			2	
8	Alum 108				
9	Alum 109				
10	Alum 110				
11	Alum 111			1	*
12	Alum R2			2	
13	Alum 112			2	
14	Alum 113				
15	Alum 114				
16	Alum 115			3	
17	Alum 116	X	SEE		
18	Alum 117	X		2	
19	Alum 118			1	
20	Alum 119				
21	Alum 120				
22	Alum 121			2	
23	Alum 122				
24	Alum 123				
25	Alum 124				

Nota: Listado de alumnos del “iEduca” del curso 2018-2019, información de esfera y documentos del traspaso de información de primaria a secundaria.

Grupo 2F: Control.

El grupo-clase de 2º de la ESO F, lo forman 25 alumnos, 12 chicas y 13 chicos.

Predomina el alumnado con alguna materia de cursos anteriores suspendida, aunque también hay alumnos sin ninguna materia pendiente.

Respecto a la atención a la diversidad, hay alumnos que requieren adaptaciones puntuales en determinadas áreas o actividades y alumnos que disponen de un plan individualizado. Esta información está recogida, alumno por alumno, en la Tabla 29. En este grupo hay un alumno repetidor.

La actitud general de grupo es buena, respetan al profesorado, siguen las pautas que se les indican, y el comportamiento y relaciones interpersonales ha mejorado ligeramente respecto el año anterior, aunque sigue habiendo dinámicas negativas que entorpecen el correcto funcionamiento de las clases. Registran algunas incidencias de disciplina.

El ritmo de la clase es lento, aunque se está cumpliendo con las programaciones de las distintas materias. El rendimiento académico es correcto en términos generales.

La adquisición de hábitos como estar bien sentado, hablar en un tono de voz adecuado, respetar el turno de palabra entre otros, es correcto en presencia del profesorado.

Tabla 29

Listado de alumnos de 2º ESO F y sus características, curso 2018-2019.

Identificación del alumnado	Características del alumnado					
	AD	PI	PI*	AI	MP	R
1 Alum 125						
2 Alum 126					1	
3 Alum 127					2	
4 Alum 128						
5 Alum 129						

Identificación del alumnado		Características del alumnado					
		AD	PI	PI*	AI	MP	R
6	Alum 130					2	
7	Alum 131						
8	Alum 132					1	
9	Alum 133	X	X			2	
10	Alum 134		X			1	
11	Alum 135	X				2	
12	Alum 136						
13	Alum 137	X					
14	Alum 138						
15	Alum 139						
16	Alum 140						
17	Alum R3	X				1	X
18	Alum 141						
19	Alum 142						
20	Alum 143						
21	Alum 144					1	
22	Alum 145	X				1	
23	Alum 146						
24	Alum 147		X			2	

Nota: Listado de alumnos del “iEduca” del curso 2018-2019, información de esfera y documentos del traspaso de información de primaria a secundaria.

7.2.3.2.3 Grupos de familiares

Siguiendo con la dinámica del curso anterior, para fomentar en aprendizaje musical fuera del ámbito escolar, se propone la participación de los familiares del alumnado de los grupos experimentales a las Tertulias Dialógicas Musicales.

El desarrollo y funcionamiento fue el mismo que en el curso 2017-2018, los familiares voluntarios y con motivación para participar, fuera del horario lectivo, participaron a las TDM siguiendo las mismas obras musicales que los alumnos de 2º de la ESO.

La participación de los familiares durante el curso 2018-2019 fue ligeramente superior, hecho que se relaciona con la experiencia previa del curso anterior. La mayoría de familiares que participaron el primer año de implantación de las TDM, siempre que la organización se lo ha permitido, han continuado participando este segundo año.

Durante este curso, los participantes recogieron sus anotaciones en el diario de las sesiones y el profesor que impartió las TDM lo hizo en el Diario de Campo.

Familiares de 2n ESO B

La participación de los familiares del alumnado de 2º ESO B ha sido prácticamente igual a la del año anterior, alrededor del 30% de las familias.

En la tabla 30, se muestran los datos característicos de cada uno de los familiares participantes, atención a la diversidad y nivel académico del alumno, y el nivel de estudios y frecuencia en la participación en las TDM.

Tabla 30

Listado de padres de 2º ESO B, curso 2018-2019, Institut Baix Penedès.

Identificación de los familiares		Características de los familiares			
		AD ⁸⁴	MP ⁸⁵	Nivel de estudios	Asistencia a las TDM
Fam 1	Alum 26		1	Estudios universitarios	Habitual
Fam 2	Alum 34			Estudios primarios	Habitual
Fam 3	Alum 38	X		Estudios profesionales	Habitual
Fam 5	Alum 44			Estudios universitarios	Ocasional
Fam 6	Alum 48			Estudios universitarios	Habitual
Fam 7	Alum 49	X	2	Estudios profesionales	Habitual
Fam 8	Alum 50			Sin estudios	Ocasional
Fam 28	Alum 32			Estudios universitarios	Habitual

Nota: Elaboración propia a partir de los datos de investigación.

Familiares de 2n ESO C

La participación de los familiares de 2º de la ESO B durante el curso 2018-2019 ha sido significativamente superior a la del curso anterior. Un total de 13 familiares se inscribieron como participantes a las TDM, significando aproximadamente un 54% del total de familias, aunque no todas participaron con regularidad.

En la Tabla 31, se detallan las características más significativas para la investigación de cada uno de los participantes.

⁸⁴ Adaptaciones para el alumno.

⁸⁵ Materias pendientes del curso anterior.

Tabla 31

Listado de padres de 2º ESO C, curso 2017-2018, Institut Baix Penedès.

Identificación de los familiares		Características de los familiares			
		AD	MP	Nivel de estudios	Asistencia a las TDM
Fam 9	Alum 51			Estudios universitarios	Habitual
Fam 10	Alum 53		3	Estudios primarios	Ocasional
Fam 11	Alum 57		2	Sin estudios	Habitual
Fam 12	Alum 61			Estudios universitarios	Ocasional
Fam 14	Alum 63			Estudios primarios	Ocasional
Fam 15	Alum 66	PI	3	Estudios profesionales	Habitual
Fam 16	Alum 68		1	Estudios universitarios	Habitual
Fam 17	Alum 75			Estudios profesionales	Habitual
Fam 29	Alum 52			Sin estudios	Ocasional
Fam 30	Alum 55			Estudios universitarios	Habitual
Fam 31	Alum 64	X	1	Estudios profesionales	Habitual
Fam 32	Alum 67		1	Estudios primarios	Ocasional
Fam 33	Alum 74		2	Sin estudios	Ocasional

Nota: Elaboración propia a partir de los datos de la investigación.

Familiares de 2n ESO D

La participación de los familiares del alumnado de 2º de la ESO D, ha sido prácticamente igual a la del año anterior, participando alrededor del 40% de las familias.

En la Tabla 32 se encuentran recogidos los datos más significativos de cada uno de los participantes.

Tabla 32

Listado de padres de 2º ESO D, curso 2017-2018, Institut Baix Penedès.

Identificación de los familiares		Características de los familiares			
		AD	MP	Nivel de estudios	Asistencia a las TDM
Fam 18	Alum 78			Estudios profesionales	Habitual
Fam 19	Alum 81	X		Estudios universitarios	Ocasional
Fam 20	Alum 84			Estudios profesionales	Habitual
Fam 21	Alum 87			Estudios universitarios	Habitual
Fam 22	Alum 88			Estudios primarios	Habitual
Fam 23	Alum 90		1	Sin estudios	Ocasional
Fam 24	Alum 91		1	Sin estudios	Ocasional
Fam 25	Alum 96			Estudios primarios	Habitual
Fam 26	Alum 97			Estudios universitarios	Habitual
Fam 27	Alum 99	PI	1	Estudios universitarios	Habitual

Nota: Elaboración propia a partir de los datos de la investigación.

7.2.4 Tercer año de investigación. Implantación de las TDM en la materia optativa (Curso 2019-2020)

En el curso 2019-2020 se implantan las Tertulias Dialógicas Musicales en las materias optativas de música de 3º y 4º de la ESO y continúan en todos los grupos de 1º y 2º de la ESO.

Los grupos de las optativas se han considerado como grupos homogéneos atendiendo al criterio que son los propios estudiantes quién, guiados por su interés, motivación o experiencias previas han escogido cursar la materia de música. Dentro de estos grupos existe variedad en cuando a nivel académico, necesidades educativas...

En el segundo curso de la ESO, se incorporan otras Actuaciones Educativas de Éxito en algunos de los grupos, se realizan tertulias dialógicas como método educativo para la

prevención y resolución de conflictos, igual que se hizo en el curso 2018-2019 en 1º de la ESO.

Durante el curso 2019-2020, un total de 290 alumnos trabajan a través del aprendizaje dialógico en la materia de música. En la Tabla 33 se recogen las características más significativas en cuanto a esta investigación de cada uno de los grupos de los diferentes niveles académicos.

Tabla 33

Grupos de alumnos de 1º y 2º ESO, curso 2019-2020.

Grupo	Alumnos	Características	TDM ⁸⁶	Incorporan otra AEE ⁸⁷
1º ESO A	24	Heterogéneo	Sí	
1º ESO B	25	Heterogéneo	Sí	X
1º ESO C	25	Heterogéneo	Sí	
1º ESO D	24	Heterogéneo	Sí	X
1º ESO E	24	Heterogéneo	Sí	X
2º ESO A	27	Heterogéneo	Sí	X
2º ESO B	26	Heterogéneo	Sí	X
2º ESO C	25	Heterogéneo	Sí	
2º ESO D	26	Heterogéneo	Sí	X
2º ESO E	26	Heterogéneo	Sí	
2º ESO F	24	Heterogéneo	Sí	
Opt MU 3ESO	24	Homogéneo	Sí	X
Opt MU 4ESO	14	Homogéneo	Sí	X

Nota: Elaboración propia a partir de los datos de la investigación.

⁸⁶ Implementadas las Tertulias Dialógicas Musicales en la materia de música.

⁸⁷ Tertulias Dialógicas, Modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos.

7.2.4.1 Las Tertulias Dialógicas Musicales en 1º de la ESO del curso 2019-2020

En este curso se implementan las Tertulias Dialógicas en todos los grupos de 1º de la ESO, participando así en la investigación un total de 122 alumnos de este nivel con el profesor Prof 3.

Destacar que, en algunos de los grupos, 1º ESOB 1º ESOD y 1º ESOE, se implementan además de las TDM otras Actuaciones Educativas de Éxito. Frente al aumento de pequeños conflictos entre los alumnos, y con la experiencia del curso académico anterior, se decide mantener las tertulias dialógicas como método para la prevención y resolución de conflictos en tres grupos de primero de la ESO.

7.2.4.2 Las Tertulias Dialógicas Musicales en 2º de la ESO del curso 2019-2020

Durante este curso, los 154 alumnos de segundo de la ESO, trabajan los contenidos de la materia de música a través del aprendizaje dialógico con la implantación de las TDM continuando con el profesor Prof 2. Este alumnado tiene ya un curso de experiencia con esta AEE.

Los tres grupos que en el curso 2018-2019 incorporaron las tertulias dialógicas para la prevención y la resolución de conflictos, siguen con ello.

7.2.4.3 El aprendizaje dialógico como herramienta para la optativa de música

La parte innovadora de este tercer curso de investigación será de nuevo la implementación de las TDM en dos nuevos niveles de la Educación Secundaria Obligatoria, concretamente en las optativas de música. En este tercer año de estudio, se consigue trabajar esta Actuación Educativa de Éxito en todos los niveles de la ESO.

Estas dos optativas tienen similitudes y diferencias, por ejemplo, los alumnos de 3º de la ESO reciben dos sesiones semanales, mientras que los de la optativa de 4º de la ESO reciben tres. El grupo de 3º de la ESO está constituido por 24 alumnos, algunos de ellos estaban en los grupos experimentales de las TDM de los cursos anteriores, se puede

observar en la última columna de la Tabla 35, con lo cual están familiarizados con el aprendizaje dialógico. En cambio, la optativa de 4º de la ESO de música, posee 14 alumnos, los cuales no han tenido ningún contacto con las tertulias.

Trabajar a través de las TDM la materia de optativa generan estrategias de apoyo en diferentes espacios educativos. Las interacciones entre estos alumnos trascienden el aula de música, en este nivel, la música es optativa, por lo tanto, se trata de una elección y no de una imposición obligatoria como en los cursos anteriores, estableciendo herramientas comunicativas que favorecen las interacciones en clase.

Al igual que en los cursos anteriores, estas TDM promueven la creación de conocimiento en conjunto, aumentando la sociabilización, el uso del lenguaje para pensar juntos, y establecer puentes de conocimiento (Mercer, 2016).

Las TDM promoverán las conversaciones libres, la aplicación de los siete principios del aprendizaje dialógico, y compartir aquellos sentimientos o experiencias que les genera escuchar las grandes obras de la historia de la música. En estos cursos se trabajarán las grandes obras de la literatura musical (Febré, 2016) estudiadas en los cursos anteriores, realizando adaptaciones al cuarteto de instrumentos de los grupos Pop/Rock: batería, bajo, guitarra y voz.

7.2.4.3.1 Optativa de 3º de la ESO

Secuencia didáctica

A continuación, Tabla 34, se presenta una unidad de la optativa de música de 3º de la ESO, donde se implementó por primera vez en el instituto el trabajo de las TDM en las optativas de música.

Concretamente, en esta unidad se trabajó una canción clásica del Pop-Rock español, *El himno de la alegría de Miguel Ríos*, incluido en su segundo LP, está basada en el cuarto movimiento de la novena sinfonía de Beethoven, estudiada el curso pasado con los grupos experimentales, que actualmente están en la optativa de música.

Tabla 34

Ejemplo de la unidad 5: Himno de la alegría: Adaptación de la novena sinfonía de Beethoven

“Canción de Miguel Rios” 3º ESO, Optativa Grupo Pop/Rock.

	Sesión 1, aula de música	Sesión 2, aula de música
Semana 1	<p>audición 1, Sinfonía 9, Mov 1 (5') Adaptaciones de las melodías clásicas</p> <p>audición 2 Sinfonía 9, Mov 4 (5') TDM</p> <p>audición 3 Canción de Miguel Rios TDM</p>	<p>Práctica grupo Pop/Rock Se realizan diferentes audiciones a lo largo de la sesión</p> <p>Sección 1 Trabajo con la batería Sección 2 Trabajo con los bajos Sección 3 Trabajo con las guitarras Sección 4 Trabajo con las voces</p>
Semana 2	<p>audición 1, Sinfonía 9, Mov 2 (5') El concierto n. 2</p> <p>audición 2 Sinfonía 9, Mov 4 (5') TDM.</p> <p>audición 3 Adaptación del consorcio TDM.</p>	<p>Práctica grupo Pop/Rock Se realizan diferentes audiciones a lo largo de la sesión</p> <p>Sección 1 Trabajo con la batería Sección 2 Trabajo con los bajos Sección 3 Trabajo con las guitarras Sección 4 Trabajo con las voces</p> <p>Entrega portfolio</p>
Semana 3	<p>audición 1, Sinfonía 9, Mov 3 (5') El concierto n. 4</p> <p>audición 2 Sinfonía 9, Mov 4 (5') TDM.</p> <p>audición 3 Adaptación de All Bano TDM.</p>	<p>Práctica grupo Pop/Rock Se realizan diferentes audiciones a lo largo de la sesión</p> <p>Sección 1 Trabajo con la batería Sección 2 Trabajo con los bajos Sección 3 Trabajo con las guitarras Sección 4 Trabajo con las voces</p>
Semana 4	<p>audición 1, Sinfonía 9, Mov 4 (5')</p> <p>audición 2 adaptación de Il Divo TDM.</p>	<p>Práctica instrumental/vocal</p> <p>Montaje conjunto de las cuatro secciones</p> <p>Evaluación Integral del Montaje Final. Audición Final</p>
	Entrega portfolio	

Nota: Elaboración propia.

Grupo de investigación

En este curso, un total de 24 alumnos cursan la materia optativa de música en tercero de la ESO. Algunos de los alumnos tienen experiencia previa en el aprendizaje dialógico, otros cursaron primero y segundo de la ESO en un grupo control. En este curso todos participaran en las Tertulias Dialógicas Musicales.

La Tabla 35 recoge los datos de cada uno de los alumnos de este grupo, atención a la diversidad, materias pendientes del curso anterior, se indican también los alumnos repetidores.

Tabla 35

Alumnos de la materia optativa de música en 3º de la ESO.

Identificación del alumnado	Características del alumnado						
	AD	PI	PI*	AI	MP	R	TDM ⁸⁸
1 Alum 6							
2 Alum 7							
3 Alum 8							
4 Alum 33							X
5 Alum 60							X
6 Alum 61							X
7 Alum 87							
8 Alum 66		X			2		X
9 Alum 90							X
10 Alum R1					1		
11 Alum 88							X
12 Alum 115					1		
13 Alum 117		X					
14 Alum 118					1		
15 Alum 73							X

⁸⁸ Han trabajado las TDM en cursos anteriores.

Identificación del alumnado		Características del alumnado						
		AD	PI	PI*	AI	MP	R	TDM ⁸⁸
16	Alum R3	X						
17	Alum 25							
18	Alum 147		X			2		
19	Alum 95							X
20	Alum 96							X
21	Alum 97							X
22	Alum 142							
23	Alum 98							X
24	Alum 148							

Nota: Elaboración propia a partir de los datos de la investigación.

7.2.4.3.2 Optativa de 4º de la ESO

Grupo de investigación

En el curso 2019-2019 un total de 14 alumnos cursan la materia optativa de música, con el profesor Prof 1. Para estos alumnos es el primer año que realizan Tertulias Dialógicas Musicales.

En la Tabla 36, se detalla la información de cada uno de los alumnos, referente a la atención a la diversidad y datos académicos como materias pendientes.

Tabla 36

Alumnos de la materia optativa de música en 3º de la ESO.

Identificación del alumnado		Características del alumnado					
		AD	PI	PI*	AI	MP	R
1	Alum 417		X			3	
2	Alum 418						
3	Alum 419						

Identificación del alumnado	Características del alumnado					
	AD	PI	PI*	AI	MP	R
4 Alum 420			X		1	
5 Alum 421						
6 Alum 422	X			acogida		
7 Alum 423						
8 Alum 424	X	X			4	X
9 Alum 425						
10 Alum 426						
11 Alum 427						
12 Alum 428						
13 Alum 429					2	
14 Alum 430						

Nota: Elaboración propia a partir de los datos de la investigación.

7.2.5 Cuarto año de investigación. Implantación de las TDM en el Proyecto Aula

Blava/POEFA (Curso 2020-2021)

En el curso 2020-2021 como novedad, se implantan las Tertulias Dialógicas Musicales en el Proyecto para la reducción del absentismo escolar en el Instituto, Proyecto Aula Blava/POEFA.

Sin entrar en detalle, ya que el proceso de implantación de las TDM en este grupo de estudio y las singularidades del Proyecto se detallan en apartados siguientes, destacar que se trata de un grupo de Diversidad, lo forman alumnos de diversos grupos y niveles de la ESO. Todos o la gran mayoría de alumnado que participa en este proyecto, tiene experiencias previas con el aprendizaje dialógico y las Tertulias Dialógicas Musicales.

Se mantienen las TDM en todas las materias de música, participando en la investigación un total de 273 de 1º, 2, 3º y 4 de la ESO, además de los 46 que participan a

través del Proyecto POEFA. Son muchos, Tabla 37, los alumnos que incorporan tertulias dialógicas de otros ámbitos como Actuación Educativa de Éxito.

Tabla 37

Grupos de alumnos de 1º y 2º ESO y las optativas de música para y sus características, curso 2019-2020.

Grupo	Alumnos	Características	TDM ⁸⁹	Incorporan otra AEE ⁹⁰
1º ESO A	27	Heterogéneo	Sí	
1º ESO B	26	Heterogéneo	Sí	X
1º ESO C	25	Heterogéneo	Sí	
1º ESO D	25	Heterogéneo	Sí	X
2º ESO A	26	Heterogéneo	Sí	
2º ESO B	25	Heterogéneo	Sí	X
2º ESO C	25	Heterogéneo	Sí	X
2º ESO D	24	Heterogéneo	Sí	X
2º ESO E	24	Heterogéneo	Sí	X
Opt MU 3ESO	24	Homogéneo	Sí	X
Opt MU 4ESO	22	Homogéneo	Sí	X
Aula Blava ⁹¹	46 ⁹²	Diversidad ⁹³	Sí	X

Nota: Elaboración propia a partir de los datos de la investigación.

⁸⁹ Implementadas las Tertulias Dialógicas Musicales en la materia de música.

⁹⁰ Tertulias Dialógicas, Modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos.

⁹¹ Proyecto POEFA.

⁹² En la totalidad del curso escolar, se trata de un grupo abierto.

⁹³ Grupo de diversidad: En este grupo se trata de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación”

7.2.5.1 Las Tertulias Dialógicas Musicales en 1º de la ESO del curso 2020-2021

En este curso se implementan las Tertulias Dialógicas en todos los grupos de 1º de la ESO, participando así en la investigación un total de 103 alumnos de este nivel con la profesora Prof 4.

Destacar que en 1º ESO B y D se implementan además de las TDM otras Actuaciones Educativas de Éxito. Se realizan tertulias dialógicas para la prevención y resolución de conflictos, como se ha hecho los dos cursos anteriores.

7.2.5.2 Las Tertulias Dialógicas Musicales en 2º de la ESO del curso 2020-2021

En este curso continúan las Tertulias Dialógicas con todo el alumnado que promociona de 1º a 2º de la ESO este curso. Participan así, un total de 124 alumnos de este nivel con el profesor Prof 2.

El alumnado de los grupos B, D y E continúan con el diálogo como método para la prevención y resolución de conflictos empezado en primero de la ESO y se incorpora esta AEE en los grupos A y C. Participando así la totalidad del alumnado, como queda recogido en la tabla anterior, Tabla 37.

7.2.5.3 Las Tertulias Dialógicas Musicales en 3º y 4º de la ESO del curso 2020-2021

Un total de 46 alumnos cursan la materia optativa de música, 24 y 22 en 3º y 4º de la ESO respectivamente con los profesores Prof 4 y Prof 1. A diferencia de años anteriores, todo el alumnado del tercer curso tiene experiencias previas con las Tertulias Dialógicas Musicales realizadas durante los dos primeros años de la ESO.

El alumnado de la optativa de 4º tiene una experiencia diferente, algunos trabajaron a través del diálogo la materia de música de 1º y 2º y otros pertenecían a grupos de control. Todos cursaron la optativa de música de 3º, por tanto, tienen experiencias previas con las TDM.

En el curso 2020-2021 las TD para la prevención y resolución de conflictos se extienden a todo el alumnado de tercero y cuarto de la ESO. De este modo, todos los alumnos que cursan la materia de música, también participan en esta AEE.

7.2.5.4 Las Tertulias Dialógicas Musicales para combatir el absentismo escolar del curso 2020-2021

7.2.5.4.1 *El absentismo en los alumnos de la Educación Secundaria Obligatoria.*

La incorporación de las Tertulias Dialógicas en este nuevo proyecto nace del interés por la incorporación progresiva y adaptación curricular de los alumnos absentistas en dicha etapa educativa. Cada año crece el número de alumnos que no asisten de manera sistemática a la Educación Secundaria Obligatoria, y que los recursos para incorporarlos son escasos y poco efectivos para su reubicación al entorno escolar (Informe PISA 2018, Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes, Ministerio de Educación y Formación Profesional).

De manera habitual, la incorporación del alumnado absentista al entorno escolar es de forma obligatoria, dentro del horario marco del centro y al grupo clase establecido previamente; esto provoca una problemática: la asistencia por exigencia de las administraciones correspondientes, la diferencia de nivel educativo con el grupo clase, y la desmotivación con el sistema educativo actual.

El proyecto que se inicia este curso tiene en cuenta las causas que indujeron al absentismo escolar de manera individualizada, la incorporación progresiva al horario del centro, y la adaptación curricular a través del diálogo (Flecha y Torrego, 2012) y las Actuaciones Educativas de Éxito⁹⁴ (AEE).

⁹⁴ Grupos Interactivos, Tertulias Dialógicas, Biblioteca tutorizada, Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de conflictos.

7.2.5.4.2 Investigación sobre el absentismo escolar en nuestro entorno

La hipótesis principal que se persigue validar en este proyecto es como el Aprendizaje Dialógico, contribuye a aumentar la motivación y el interés de los alumnos en la Educación Secundaria Obligatoria.

Inicio del proyecto

Existe un creciente interés por parte de todas las administraciones públicas, en la escuela inclusiva, que la educación llegue a cualquier alumno, independientemente de su contexto social, económico o cultural. En este sentido, son especialmente importantes los Fondos Sociales Europeos (FSE), y diferentes proyectos educativos, que impulsan y apoyan estas innovaciones educativas. Actualmente, esta experiencia educativa se sustenta gracias al proyecto POEFA que proviene de FSE, en la Figura 10 se observa el cartel acreditativo del centro.

Dentro de los proyectos de la escuela inclusiva, el departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña da cabida a diferentes proyectos experimentales en los últimos años. En el Decreto 150/2017, de 17 de octubre, de la atención educativa al alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo, hay dos aspectos claramente a destacar, el aprendizaje personal y el desarrollo social, aspectos que trabaja el aprendizaje dialógico.

Figura 10

Cartel informativo del Proyecto POEFA/Aula Blava



Nota: PEC, cartel informativo del proyecto POEFA/Aula blava, (2020)

Por otro lado, el absentismo escolar implica subjetividad de los profesionales de la educación (Ribaya, 2011), debemos empezar por un sistema de control de asistencia, con detección de los posibles factores de riesgo y el diagnóstico preventivo, y se deben generar protocolos de actuación dependiendo del grado de absentismo:

Los grados de absentismo se catalogan:

Grado 1: Situaciones de ausencias que requieren una intervención de carácter preventivo:

- Retrasos reiterados
- Faltas justificadas (más del 25% del horario lectivo mensual)
- Absentismo intermitente por retorno sistemático al país de origen.

Grado 2: Situaciones de absentismo donde se necesita una intervención más directa:

- Absentismo moderado (del 5% al 25% del horario lectivo mensual)

- Absentismo regular (del 25% al 75% del horario lectivo mensual)
- Absentismo crónico o de alta intensidad (más del 75% del horario lectivo mensual)

Grado 3: Situaciones de riesgo de abandono escolar prematuro:

- Desescolarización en el paso de primaria a secundaria
- Baja de oficio
- Alumnado inhabilitado

Grado 4: Situación de desescolarización por la no confirmación de la matrícula

Según la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, LOE, las administraciones públicas deben promover y garantizar la educación para los alumnos menores de 16 años.

“La administración educativa debe garantizar una plaza escolar a todo alumno en edad de escolarización obligatoria, siendo la familia quien ha de matricular al menor con el soporte, si es necesario de los servicios sociales municipales” (LOE).

Trabajo con la familia

Conjuntamente con el cometido con el alumno, debe haber una tarea complementaria con la familia (Sanz, et al. 2009), estrategia imprescindible para poder abordar los casos de absentismo escolar.

El trabajo con las familias debe ir en un doble sentido. Por una parte, es muy importante garantizar la acogida, la buena relación y la comunicación fluida entre el centro educativo y la familia, se deberá tener en cuenta los diferentes perfiles sociales tanto a la hora de reuniones, como a la de rellenar formularios y papeles en diferentes situaciones. Se debe

tener una intención facilitadora, cohesionadora y de generar un vínculo positivo entre la familia y el centro educativo.

Por otra parte, se debe tener una implicación de la familia para conseguir una reincorporación del alumno/a absentista al centro educativo. Es muy recomendable que la familia tenga uno o varios referentes dentro del centro escolar para realizar lazos estrechos necesarios para llevar a buen puerto este trabajo, en ocasiones se debe sensibilizar a la familia de la importancia de la escolarización del alumnado.

7.2.5.4.3 El Aprendizaje dialógico como solución

En los últimos años, diversos estudios han ofrecido grandes resultados en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Miñano y Castejón, 2009; Aubert, García y Racionero, 2009), tanto en aspectos cognitivos como en los afectivos y motivacionales, aspectos que proporcionan un rendimiento superior en el aspecto académico de los alumnos.

Objetivo

Fomentar la plena escolarización de todos los alumnos del centro INS Baix Penedès del Vendrell, reduciendo al máximo el absentismo escolar durante la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

Objetivos específicos:

- Potenciar las estrategias de acompañamiento de la escolaridad, especialmente en los alumnos con riesgo de absentismo y abandono escolar.
- Potenciar el trabajo colaborativo y de corresponsabilidad en la prevención y la atención de absentismo escolar.

- Establecer protocolos de actuación y criterios establecidos para la intervención del absentismo escolar.
- Reducir la cifra de abandono escolar.

Contexto del centro educativo donde se realiza el proyecto POEFA

El contexto del centro educativo es importante para la definición de este Proyecto, éste se encuentra detallado en el punto 7.1.2 de este documento.

En este marco se inicia el proyecto bajo la subvención del FSE, dentro del programa POEFA para la innovación educativa en la dirección del aprendizaje dialógico. El grupo, de diferentes niveles educativos, es generado a partir de alumnos absentistas y alumnado que presenta problemas de sociabilización, bajos resultados y dinámicas disruptivas; esto provocaba un desfase curricular considerable y la no adquisición de competencias básicas de estos alumnos. En esos momentos el centro no es una comunidad de aprendizaje (Álvarez, González y Larrinaga, 2012), aunque se han realiza proyectos relacionados con diferentes Actuaciones Educativas de Éxito como las Tertulias dialógicas Musicales (Aparicio y León, 2018) y algunos profesores soñamos con la transformación en ella en el futuro para ofrecer una mejor formación a los alumnos en todos los ciclos y niveles educativos.

El grupo de alumnado del proyecto básicamente es absentista. Esta situación está generada a partir de diferencias sociales, culturales o por la pérdida de motivación y expectativas en el sistema educativo. A través de reuniones con los alumnos y con las familias, se propone una incorporación progresiva al centro dentro de los alumnos, donde su horario empiece de manera reducida, con aprendizajes adaptados a sus necesidades, motivaciones y partan de sus conocimientos previos.

Tras una planificación detallada, formación de profesorado y colaboración con diferentes administraciones públicas en el instituto se decide implementar este proyecto, con el objetivo de presentar una opción de incorporación progresiva de los alumnos absentistas o con problemas educativos significativos. Se opta por el aprendizaje dialógico, a través de

diferentes Tertulias Literarias Dialógicas (Elboj, et al. 2002) como experiencia educativa, entre otras Tertulias Dialógicas, que consiste en agrupar en un grupo de trabajo a todos estos alumnos, para trabajar de manera cooperativa actividades adaptadas a sus conocimientos cognitivos y poder trabajar materias fundamentales.

Tertulias Dialógicas en el Aula Blava

Una de las finalidades básicas de las Tertulias Dialógicas es el intercambio de conocimiento mediante interacciones entre los alumnos y las personas adultas que estén en el aula.

Este intercambio no sigue un protocolo de actuación sistemático, sino que se va estableciendo a través del diálogo. En estas interacciones se van resolviendo los ejercicios oralmente empleando para ello las explicaciones que sean necesarias. Las aportaciones de los alumnos y alumnas respecto a un aprendizaje determinado son mucho más significativas que las que pueda realizar el profesor. Los alumnos utilizan un lenguaje más cercano, unas experiencias más relacionadas con sus motivaciones, con lo cual suelen explicar mucho mejor los ejercicios, actividades y experiencias educativas a sus compañeros. Otro principio básico es que los grupos deben ser heterogéneos que potencien la interacción variada y solidaria y favorezcan el aprendizaje enriquecido por las experiencias personales.

Para la incorporación progresiva de los alumnos, el proyecto se implementa en las franjas centrales del horario marco del centro, franja 3 i 4, (de 10.25h a 12.25h). El grupo realiza una actividad concreta de las materias fundamentales, y una persona adulta, en este caso el profesor, es el moderador y dinamizador de la sesión⁹⁵.

⁹⁵ Por adaptación del proyecto a la situación sanitaria del curso 2020/21, el voluntariado tiene el acceso restringido al centro educativo.

En posteriores proyectos de esta AEE se puede incluir esta figura necesaria para el enriquecimiento de las Tertulias Dialógicas.

El espacio reservado para realizar el proyecto es una zona diáfana del centro, habilitada para reducir la sensación de agobio, donde todos los participantes en las tertulias tengan una visión panorámica de todos, generalmente en círculo.

Figura 11

Imagen de la implantación de las Tertulias Dialógicas en el Aula Blava.



Nota: Memoria Anual de Centro, Proyecto POEFA/Aula Blava, 2020

El aprendizaje dialógico es también una herramienta básica en la resolución de conflictos (Vargas y Flecha, 2000) basándonos en la experiencia del proyecto de las Comunidades educativas.

“Los discursos pacifistas en la escuela son efectivos cuando se asientan en una práctica educativa que soluciona los conflictos existentes en su seno y, por tanto, supera también sus causas Un centro educativo que recurre a la violencia física y/o simbólica para tapar sus conflictos y, al mismo tiempo, trata de concienciar sobre la necesidad del diálogo en el mundo, enseña, a las niñas y niños que la paz es una idea bienintencionada sin ninguna efectividad o valor (...). (Vargas y Flecha, 2000, p. 82)”

El grupo es bastante heterogéneo, tanto en el grado de absentismo (grado 1, 2 3 o 4) como en aspectos sociales, culturales... La música, en este sentido, es un gran elemento cohesionador de grupo.

La utilización de la música desde su vertiente de la audición musical y proyectando está en la práctica, genera trabajo en equipo, superación de dificultades, adaptabilidad a diferentes niveles musicales... En la Figura 12, se observa una imagen del desarrollo de una sesión del Proyecto en el aula de música.

Por otro lado, el centro ha incorporado desde hace tres años las Tertulias Dialógicas Musicales a su currículo en la Educación Secundaria Obligatoria, y el aprendizaje dialógico se ha implementado en los diferentes niveles del primer y segundo ciclo de este centro.

Figura 12

Imagen del aula de música



Nota: Memoria Anual de Centro, Proyecto POEFA/Aula Blava, 2020

La posibilidad de realizar esta práctica musical en el aula específica de música proporciona semanalmente un trabajo en equipo, a diferentes niveles, dentro del ámbito artístico.

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
LAS TERTULIAS DIALÓGICAS MUSICALES EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA
OBLIGATORIA. EL APRENDIZAJE DIALÓGICO APLICADO A LA MÚSICA
Gaspar Alcocer Barona

8. Técnicas de Recogida de la Información

En este apartado se presentan y se detallan las técnicas de recogida de información utilizadas en esta investigación, siendo las principales, los diarios de campo del profesorado, los portfolios del alumnado y las entrevistas realizadas al voluntariado, familiares o alumnado.

Para cada una de las técnicas se expone la justificación y la sistemática de recogida de datos y se detalla

8. Técnicas de Recogida de la Información

8.1 Recogida de la información

8.1.1 El diario de campo.

8.1.2 El portfolio del alumnado

8.1.3 Entrevistas

8.1.4 Otras fuentes de información

8.1 Recogida de la Información

En esta investigación, los datos se recogen de dos fuentes principales, los diarios de campo de cada curso y los portafolios entregados por el alumnado a lo largo de los diferentes cursos escolares. Estas dos grandes herramientas son la base del estudio enriquecida a partir de diferentes entrevistas, tanto grupales como individuales, de alumnos y de voluntarios/familiares, para considerar la perspectiva y la dimensión transformadora de la investigación.

Esta información, se triangula en momentos diferentes, lugares diferentes y personas diferentes (Flick, 2014): realizamos la investigación en cuatro años académicos diferentes, que generan oportunidades, recursos, lugares y situaciones diferentes. Diferentes alumnos, diferentes familiares, diferentes profesores... genera la posibilidad de comparación de datos científicos desde el punto de vista cualitativo.

La cantidad de personas diferentes que han participado en el estudio, es una de las cualidades que más define esta investigación, ya que los datos están analizados a partir de diferentes alumnos que participaron en diferentes cursos, que a su vez proponen diferentes familiares y distintos profesores.

Estas cualidades son el sustrato ideal para apoyar nuestra investigación y comparar resultados cualitativos independientes de las personas que intervienen en ellos.

8.1.1 El diario de campo.

Los diarios de campo, en lo que en esta investigación se refiere, son los documentos en los que los profesores y profesoras recogen sus impresiones sobre lo que va sucediendo en sus clases. Esta definición da cabida a distintos tipos de diarios, tanto por el contenido que recogen las notas y anotaciones como por la forma que se lleva a cabo el proceso de recogida, redacción y análisis de la información (Zabala y Arnau, 2007).

El diario de campo es una de las principales herramientas que se ha utilizado para el análisis de datos de esta investigación, este es redactado por los distintos docentes que ponen en práctica el aprendizaje dialógico en el aula.

Citando a Velasco y Díaz de Rada, el diario de campo, *“Es un laboratorio de experimentación”, “El fundamento del diario de campo está ahí: probablemente es el instrumento de investigación óptimo para recoger al propio investigador, por un lado, y por otro, para captar la investigación como situación”*. (Velasco y Díaz, 1997, p. 51)

La principal virtud del diario de campo es la posibilidad de dejar testimonio de todo aquello que sucede en el aula durante la investigación. Es un instrumento en el cual se puede dejar toda la información del proceso recogida, con un espectro de utilización amplio y organizado metódicamente.

Los diarios como instrumento de análisis del pensamiento del profesorado, el sentido básico en el contexto de esta investigación es el de convertirse en espacio narrativo de los pensamientos de los profesores. Lo que se pretende plasmar con el diario, es estrictamente, la versión que el profesorado da de su propia actuación en clase y de la perspectiva personal desde la que la afronta.

Existen múltiples formas de organizar el diario de campo, una de ellas es según la organización del contenido y organización de los registros (Zabalza, 2004).

El diario de campo de la presente investigación está dividido en cuatro partes, correspondientes a cada uno de los cursos escolares que engloba el presente estudio, y dentro de cada curso, algunos diarios de campo poseen diferentes volúmenes. El docente que imparte cada nivel durante cada uno de los cursos académicos, es quien recoge las evidencias del estudio en su diario de campo.

8.1.1.1 Descripción del diario de campo de la TDM

En el diario, el profesor expone, explica e interpreta su acción diaria en clase, o fuera de ella.

El objetivo del diario en esta investigación es registrar las percepciones, sensaciones de la investigación y dejar detallado por escrito el desarrollo de las Tertulias Dialógicas Musicales en el día a día del aula.

Previo al inicio de la investigación, en el diario de campo de dicha investigación se incluye un estudio preliminar del centro, el contexto social, económico y cultural del entorno, y al mismo tiempo, al inicio de cada curso académico, se recogen las características particulares de cada uno de los grupos de intervención y de su alumnado, así como las especificaciones de diferentes departamentos del centro que establecen las necesidades educativas de cada alumno en particular y sus posibles adaptaciones para la materia de música.

El diario de campo también tiene en cuenta la programación anual de música, y sus diferentes concreciones a través del Proyecto Educativo del Centro, PEC, la Programación general anual, PGA, que incluye la programación de la materia de música para los diferentes niveles, el plan de acción tutorial, PAT, Decretos, Reales Decretos y diferentes leyes educativas que están en vigor actualmente.

El diario de campo recoge el seguimiento de todas y cada una de las sesiones del curso, en las que se imparten las TDM. En la figura 13, se muestra la plantilla para el seguimiento de la sesión, recogida en el diario de campo del profesor. Esta se ha establecido y diseñado con anterioridad al inicio de las sesiones.

En la ficha de seguimiento, en un primer lugar, se recoge el número de sesión, la fecha en la que se realiza, el centro, el aula, así como otros parámetros necesarios para identificar cada una de las sesiones.

Se identifica también la obra que se trabaja y las diferentes fases que se realizan en dicha sesión, junto con las intervenciones de los diferentes alumnos en las TDM.

Por último, se reserva un apartado para las posibles observaciones de la sesión que puedan marcar el desarrollo de esta y el material y/o enlaces necesarios.

El diario de campo tiene la ventaja de ser un documento donde se deja constancia de todo lo que ha sucedido en la clase y la desventaja que está sujeta al punto de vista de quien observa y anota en el diario lo que ocurre, de manera que deben establecerse mecanismos para minimizar este efecto. A fin de evitar las interpretaciones de la persona que escribe el diario, se anotan los acontecimientos de la manera más objetiva y rigurosa posible, utilizando siempre las palabras de las personas protagonistas de las tertulias.

No obstante, se trata de una técnica claramente subjetiva. Esta técnica se ha utilizado como fuente documental de las actividades de los diferentes grupos de las Tertulias Dialógicas Musicales. Un modelo dialógico identifica claramente el punto de vista del investigador y de esta manera, se establecen mecanismos de control para evitar interpretaciones sesgadas de la realidad.

En el diario de campo, durante los dos primeros años de la investigación y para primero y segundo de la ESO respectivamente, el docente también incluye en el diario de campo anotaciones significativas en cuanto al desarrollo de las sesiones en los grupos de control, con el fin de poder comparar el proceso de aprendizaje con una metodología u otra.

Figura 13

Ficha de seguimiento del diario de campo

Semana núm:		Fecha: dede	
Centro educativo:	Aula:	Hora:	Tiempo:
Distribución de la clase:		Curso:	Grupo:
Obra:			
Realización			
Participaciones	1ª Intervención	Respuestas	
Observaciones:			
Material			

Nota. Elaboración propia.

La presente investigación se ha reflejado en cuatro diarios de campo, correspondientes cada uno a un curso académico. El diario de cada curso lo constituyen diferentes volúmenes, siendo cada uno de ellos un nivel.

8.1.1.1.1 Diario de campo 1

El primer diario de campo corresponde al primer año de implantación de las Tertulias Dialógicas Musicales en un ciclo completo de la Educación Secundaria Obligatoria del *Institut Baix Penedès* del Vendrell.

Este primer documento corresponde al primer curso de la Educación Secundaria Obligatoria del año escolar 2017-2018 de dicho instituto, con la adaptación de los contenidos curriculares a las obras musicales tratadas.

En él se encuentran las reflexiones, percepciones y el desarrollo de las sesiones en los grupos experimentales donde se ponen en práctica las TDM. Durante este curso, en el Diario de Campo, se anotaron también comentarios significativos en cuanto al desarrollo de las sesiones en los grupos de control, para poder evidenciar el éxito en las TDM.

El Diario de Campo 1 consta de un volumen:

- Diario de campo, *Las TDM en 1º de la ESO del curso 2017-18*.

8.1.1.1.2 Diario de campo 2

Este segundo documento es similar al anterior, en este caso corresponde al segundo año de implantación de las TDM, en todos los grupos del primer curso y en los grupos experimentales del segundo curso del primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria.

En él se constata la experiencia educativa de las Tertulias Musicales Dialógicas en esta investigación.

Consta de dos volúmenes:

- Diario de campo, *Las TDM en 1º de la ESO del curso 2018-19*.
- Diario de campo, *Las TDM en 2º de la ESO del curso 2018-19*.

8.1.1.1.3 Diario de campo 3

Este tercer diario de campo corresponde al estudio de la TDM en el primer y segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria y de las optativas de tercero y cuarto de la ESO en el ámbito artístico dentro de la materia de música.

En él se da constancia de las diferentes AEE dentro de la materia de música y su continuidad después de las dos primeras experiencias dentro del estudio dialógico.

Es la primera experiencia integral dentro de todos los cursos de música del instituto, por tanto, consta de tres volúmenes:

- Diario de campo, Las TDM en 1º ESO del curso 2019-20.
- Diario de campo, Las TDM en 2º ESO del curso 2019-20.
- Diario de campo Las TDM en las Optativas de música de 3º y 4º de la ESO del curso 2019-20.

8.1.1.1.4 Diario de campo 4

El curso 2020-2021 se elabora el cuarto diario de campo, correspondiente al estudio de la TDM en el primer y segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria y de las optativas de tercero y cuarto de la ESO en el ámbito artístico dentro de la materia de música. Además, se implementan las TDM en el proyecto para la reducción del absentismo escolar POEFA/Aula Blava.

En este diario de campo se plasma el desarrollo de las diferentes AEE dentro de la materia de música y su continuidad a lo largo de cuatro años. En él, se da constancia, por primera vez en esta investigación, del desarrollo de las Tertulias dialógicas como actividad educativa de éxito para la reducción del absentismo escolar en los dos primeros cursos de la ESO.

El diario de campo 4, consta de cuatro volúmenes:

- Diario de campo, Las TDM en 1º ESO del curso 2020-21.
- Diario de campo, Las TDM en 2º ESO del curso 2020-21.
- Diario de campo Las TDM en las Optativas de música de 3º y 4º de la ESO del curso 2020-21.
- Diario de campo, Las TDM como una de las herramientas para combatir el absentismo escolar del curso 2020-21.

8.1.2 El portfolio del alumnado

En la actualidad el uso del portfolio se utiliza en el campo de la educación para realizar la evaluación de los estudiantes. El portfolio se convierte en un registro de los saberes del alumnado que se utiliza, en muchas ocasiones, para valorar el nivel de consecución y adquisición de los conocimientos, habilidades y destrezas sociales de los alumnos (Barak et al. 2017).

El portfolio es un documento en el cual queda de manifiesto la presentación de un trabajo entregado, al mismo tiempo que es una evidencia del trabajo del alumno (García, 2005).

El concepto de portfolio es una herramienta que mejora metodológicamente el proceso de la evaluación centrado en aspectos cuantitativos y cualitativos (Manzanares, 2013; Roca, 2012). Actualmente, se ha incrementado su utilización del portfolio en secundaria para recoger y evaluar los trabajos del alumnado (Briceño & Gamboa, 2011).

Uno de los objetivos del portfolio es la reflexión activa del alumnado en torno a sus competencias en la materia. Es un instrumento también, de autoaprendizaje y autoevaluación que permite al alumno ser consciente de su propio aprendizaje: reflexiona sobre lo que ha aprendido, toma evidencias de sus avances y medita sobre su proceso de aprendizaje.

En esta investigación, el portfolio del alumnado incluye también una parte de diario de clase del alumno, donde se pretende que éste anote las sensaciones, emociones, percepciones que tiene a lo largo de las sesiones. Se busca también que sea un instrumento de reflexión libre entorno a la música en general y a las tertulias musicales en particular.

El portfolio de los alumnos debe contener siempre, como elementos principales: trabajos entregados, planes de acción, diarios de aula, borradores, hojas de corrección.

El Portfolio de la materia de música de los alumnos en los cursos donde se realizó la presente investigación incluye:

1. Presentación del portfolio y del alumno:

- Las primeras páginas de los portfolios se destinan a la presentación del alumnado. Deben expresar sus sueños, lo que esperan de la materia, lo que quieren o les gustaría aprender. Describen también sus inquietudes, reflexionan sobre sus dificultades detectadas en años anteriores...

2. Aprendizajes de cada unidad:

- Exponen lo que han estado trabajando, qué han aprendido, aquello que les ha interesado más, detectan sus dificultades de aprendizaje y proponen mejoras. Escriben que les ha costado más aprender, si se sienten satisfechos por lo que han realizado.
- Muestran evidencias de su aprendizaje. Aquí el alumno debe escribir, pegar, copiar... algunos de los ejercicios que realizó en la unidad y comentarlos.

3. Desarrollo de las competencias básicas que se desplegaban en cada unidad:

- Autoevaluación con las rúbricas entregadas por el profesor, debatidas y consensuadas, con anterioridad.

4. Desarrollo del progreso y monitorización al final, con cada entrega.

- Comprueban el grado de realización de las anotaciones de la agenda.
- Revisan los resultados de las actividades propuestas.
- Valoran la su autoevaluación, la heteroevaluación y la evaluación del profesor y contrastan las diferencias y las similitudes.
- Revisan las anotaciones y los apuntes de clase.

5. Reflexiones finales.

En portfolio el alumnado exponía cómo se organizaban, qué tiempo dedicaba al estudio de las actividades, cómo se sentía... Se debe tener en cuenta que la selección de las anotaciones del portfolio puede deberse a:

- Motivación: superación del objetivo propuesto
- Emociones: dependiendo si son positivos o negativos.
- Frustraciones: temores, no superación del objetivo propuesto, inseguridades.
- Implicación en la elaboración del portfolio, tiempo dedicado a la preparación del mismo.

8.1.2.1 Portfolios el curso 2017-2018

1º ESO:

Durante este curso académico, tres grupos de alumnos siguen el aprendizaje de la música con metodologías tradicionales, igual que las impartidas hasta el inicio de dicha investigación, y tres grupos más, empiezan con el aprendizaje dialógico, como se detalla en el punto 7.1.5 Incorporación de las TDM, de esta misma parte de la Tesis.

A fin de la investigación, todo el alumnado de 1º de la ESO del curso 2017-2018 redacta el diario de clase, 76 alumnos con reflexiones alrededor del aprendizaje con metodologías tradicionales, y 73 alumnos después de trabajar las TDM.

Al finalizar cada una de las unidades didácticas el alumnado entrega su portfolio, recogiendo las evidencias de su propio aprendizaje y las reflexiones personales que desean y consideran importantes respecto las clases.

Los diarios del alumnado de este curso, están compuestos por un máximo de dieciséis entregas, dos para cada unidad didáctica impartida. En global, se recogen un total de 1.549 entregas, siendo un 65% de todas las entregas propuestas.

8.1.2.2 Portfolios el curso 2018-2019

1º ESO:

Las TDM como experiencia educativa se imparten en todos los grupos de 1º de la ESO del curso 2018-2019, llegando a un total de 149 alumnos.

Al final del curso académico, después de impartirse ocho unidades didácticas en todos los grupos, se recogen 149 portfolios, con 1.919 entregas en total, siendo una media de 12 entregas por alumno, de un máximo de dieciséis entregas.

2º ESO

En segundo de la ESO del curso 2018-2019, las TDM se imparten en un total de 74 alumnos, mientras que otros 75 siguen con las metodologías tradicionales.

Este curso académico, se programan nueve unidades didácticas, pero solo se imparten ocho, siendo dieciséis el número de entregas del portfolio propuestas a los alumnos.

Se recogen en total, 1.620 entregas de portfolios, 759 de los grupos de control y el resto, 861, de los grupos experimentales.

8.1.2.3 Portfolios el curso 2019-2020

1º ESO:

El curso académico 2019-2020 cursan 1º de la ESO un total de 122 estudiantes. Las TDM están presentes en todos los grupos.

Se impartieron cinco unidades didácticas, con diez entregas de los portfolios asociadas. Se recogieron 1043 entregas de los portfolios, con un porcentaje de entregas próximo al 85%, un total de 1220 entregas.

2º ESO:

Durante el curso 2019-2020, 154 alumnos cursan el segundo curso de la materia de música.

Se propusieron dieciséis entregas de portfolios, correspondientes a las ocho unidades didácticas impartidas, pero debido a la pandemia solo se impartieron cinco unidades didácticas. Se recogieron un total de 1324 entregas de los portfolios, con un porcentaje de entregas de 86%.

Optativas de 3º y 4º ESO:

Las TDM como experiencia educativa de éxito se implementan a las optativas de música, en 3º y 4º de la ESO durante el curso 2019-2020, con un total de 24 alumnos en 3º y 14 en 4º.

Forman parte de esta investigación 380 portfolios.

8.1.2.4 Portfolios el curso 2020-2021

1º ESO:

Las Tertulias Dialógicas Musicales se imparten en los cuatro grupos de 1º de la ESO del curso 2020-2021, llegando así a un total de 103 alumnos.

Durante este curso, se imparten ocho unidades didácticas, recogándose 1.378 portfolios, con un total de 1.648 entregas.

2º ESO:

Durante el curso 2019-2020, 124 alumnos cursan el segundo curso de la materia de música. Se propusieron dieciséis entregas de portfolios, correspondientes a las ocho unidades didácticas impartidas. Se recogieron la totalidad de portfolios, con un porcentaje de entregas de superior al 83%.

Optativas de 3º y 4º ESO:

Las TDM se consolidan en la materia optativa de música del ámbito artístico en el curso 2020-2021, siendo el segundo año donde se imparten estas AEE en 3º y 4º de la ESO.

Este curso, un total de 46 alumnos participan en la investigación. Se recogen 687 portfolios, siendo el máximo 736 entregas, correspondientes a dos entregas por unidad didáctica.

8.1.3 Entrevistas

Además de los diarios de campo y los portfolios del alumnado, durante la investigación se han realizado entrevistas con los diferentes participantes en las Tertulias Dialógicas Musicales. Las entrevistas semiestructuradas crean situaciones de conversa que brindan a los participantes a expresar naturalmente sus percepciones y perspectivas entorno al objeto de la investigación.

“La expectativa de que es más probable que los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista en una situación de entrevista diseñada de manera relativamente abierta que en una entrevista estandarizada o un cuestionario (...)” (Flick, 2012, p.89).

Existen distintos tipos de entrevistas semiestructuradas, si bien comparten el componente de la flexibilidad, cada tipo responde a criterios particulares de diseño y formulación de preguntas ateniendo a la función del problema de investigación.

Las entrevistas semiestructuradas diseñadas para la recogida de información en esta tesis se basan en las entrevistas de tipo semiestandarizadas. Se parte de los conocimientos previos de los que dispone el entrevistado respecto a la investigación, lo que las justifica como sujetos de información, planteando así la conveniencia de una mayor estandarización de las preguntas con el fin de ganar en riqueza y complejidad.

Al respecto, Flick (2012) comenta:

“Sheele y Groeben (1988) proponen una elaboración específica de la entrevista semiestructurada en su método para reconstruir las teorías subjetivas (...). La expresión “teoría subjetiva” se refiere al hecho de que el entrevistado tiene un caudal complejo de conocimientos sobre el asunto en

estudio. Este conocimiento incluye supuestos que son explícitos e inmediatos y que él puede expresar espontáneamente al responder a una pregunta abierta. A estos supuestos los complementan supuestos implícitos. Para articularlos, el entrevistado debe contar con ayudas metodológicas, que es la razón por la cual se aplican aquí tipos diferentes de preguntas (...) (Flick, 2012, p. 95).

En una entrevista semiestructurada y semiestandarizada, se combinan preguntas de tres tipos, preguntas abiertas, preguntas guiadas por la teoría o hipótesis y preguntas de confrontación (Flick, 2012)

Mediante preguntas abiertas intenta obtener un acercamiento a los supuestos explícitos de la teoría subjetiva de la persona entrevistada. Las preguntas guiadas por la teoría-hipótesis *“sirven al propósito de hacer más explícito el conocimiento implícito del entrevistado”* (Flick, 2012, p. 96).

Las preguntas de confrontación pretenden contrastar las manifestaciones iniciales del entrevistado, correspondientes a los supuestos explícitos de su teoría subjetiva y las que responden a los supuestos más internos e implícitos de ésta.

De esta manera, la combinación de diversos tipos de preguntas se dirige a hacia la tarea de obtener y reconstruir las opiniones del participante en las TDM y así mejorar el proceso de análisis de datos.

A lo largo de los años de investigación se han realizado entrevistas a los participantes del estudio, ya sea en el año previo al inicio de la investigación con alumnado, al profesorado y familiares voluntarios, durante la implementación a los familiares participantes en las tertulias y al alumnado, tanto de los grupos experimentales como los grupos de control.

El diseño y planificación de las entrevistas para voluntarios asistentes a las TDM se encuentran en el Anexo 5. En el Anexo 6, se detalla el diseño de las preguntas para el alumnado.

8.1.3.1 Entrevistas a profesorado y voluntarios

En el curso 2016-2017, durante la fase de experiencias previas, se invitó a todos los miembros de la comunidad educativa a participar de las TDM en el Instituto. A través de entrevistas semiestructuras se recoge la voz del voluntariado. Se realizaron un total de 14 entrevistas al voluntariado participante.

El objetivo y propósito de estas entrevistas es provocar preguntas y dudas a los participantes y a su vez generar reflexiones que sean de utilidad en esta investigación. Estas entrevistas se realizan durante las experiencias previas, por lo que el objeto es conversar con los participantes para extraer información con el fin de corroborar y definir la implantación de las TDM en el instituto, con alumnado de la ESO.

Estas entrevistas son semiestructuradas y constan de una planificación y preparación previa, parten de un guion previamente establecido. En el anexo 5 se detallan las preguntas planificadas para las entrevistas con el voluntariado durante el curso 2016-2017.

8.1.3.2 Entrevistas a familiares

Durante los dos primeros años de la investigación, curso 2017-2018 y 2018-2019, familiares de los grupos experimentales de 1º y 2º de la ESO, respectivamente, participan en las TDM. Se planifican entrevistas semiestructuradas para los participantes para la recogida de información para el posterior análisis. Estas entrevistas están planificadas con anterioridad, el diseño de la entrevista se detalla en anexo 6.

El objetivo de estas entrevistas es demostrar el valor e impacto que tiene en el aprendizaje musical del alumnado la implicación de la familia. Se buscan evidencias de los beneficios de realizar tertulias dialógicas con alumnado y familias en paralelo.

La participación de los familiares no es muy significativa, en total participan 27 el primer año y 31 el segundo. Se realizaron un total de 22 entrevistas.

8.1.3.3 Entrevistas al alumnado

Al alumnado participante en las entrevistas, además de recoger sus sensaciones, impresiones y comentarios en el portfolio, se realizan entrevistas semiestructuradas. Las entrevistas se realizan durante todos los cursos y a todos los niveles en los que se imparten las Tertulias Dialógicas Musicales durante los años de la investigación. Además, e igual que en los portfolios, el alumnado de los grupos de control durante los cursos 2017-2018 y 2018-2019, también participa en las entrevistas.

Las entrevistas dirigidas al alumnado tienen dos objetivos diferenciados, en el alumnado participante en las TDM, el objetivo principal es establecer una conversación estructurada donde se interpela al alumno para obtener información respecto al desarrollo del aprendizaje dialógico, la gestión del aula, el proceso de aprendizaje... y corroborar y ampliar la información recogida en los Diarios de Campo y en los portfolios. Las entrevistas al alumnado de los grupos de control tienen como objetivo analizar y evidenciar la diferencia existente entre la enseñanza de la música a través de metodologías tradicionales y con el aprendizaje dialógico.

Con las entrevistas se pretende obtener la información deseada con las preguntas guiadas, a diferencia de los portfolios donde el alumnado reflexiona de forma libre.

8.1.4 Otras fuentes de información

La observación externa del proceso se ha utilizado, junto con el diario de campo y los portfolios de los alumnos, como fuente de información y recogida de datos de esta tesis.

Constantemente, se revisó, se comentó y se pidió opinión a los profesores del centro sobre el que observaban del transcurrir de las TDM.

En algunas ocasiones observaban la influencia que tenían los grupos experimentales en sus materias, en aquellas que la argumentación era esencial, y la diferencia que había, casual o no en sus redacciones, exámenes o carpetas de aprendizaje. En un momento determinado, se valoró incluirlo cómo un apartado independiente, pero finalmente, se

consideró utilizarlo como una herramienta que ratificaba la mejora cualitativa colateral de los resultados del proceso.

También se realizaron entrevistas, formales e informales, libres o semiestructuradas con diferentes agentes que participaron en las TDM de manera activa o de manera adyacente al proceso, analizando el resultado y expuesto cómo otra herramienta de ratificación del aumento cualitativo del proceso.

Algunos de los parámetros que ratificaron este progreso cualitativo de la implementación de las TDM fueron:

- Un clima de aula mucho más motivador, distendido y participativo.
- Cercanía a la figura del profesor.
- Exposición de las inquietudes del alumnado y creación de contenido a partir de este.
- Mayor resolución de las discrepancias del grupo.
- Mayor rendimiento escolar.

9. Análisis de Datos

Una vez recogida toda la información fruto de la implantación de las TDM en el aula, se justifica la metodología para el análisis de los datos y se define el proceso de análisis de la información. Se detalla el plan de análisis de los datos recogidos en las entrevistas y el plan de análisis de los datos recogidos en los diarios de campo y los portfolios del alumnado.

9. Análisis de Datos

9.1 Justificación de la metodología del análisis de datos

9.2 Proceso de análisis de la información

9.2.1 Transcripción de la información obtenida en la investigación

9.2.2 Codificación de la información

9.3 Plan de análisis de los datos recogidos en las entrevistas

9.3.1 Entrevistas a los profesores/voluntarios en las experiencias previas

9.3.2 Entrevistas con los familiares que acuden a las TDM en los cursos 2017-2018/2018-2019

9.4 Plan de análisis de los datos recogidos en los Diarios de Campo y en los portfolios

9.4.1 Estructura de categorías

9.1 Justificación de la Metodología del Análisis de Datos

Analizando las diferentes técnicas de recogida de datos, estas pueden atender a parámetros cuantitativos o cualitativos, a continuación, se debate entre una metodología cuantitativa y cualitativa y se justifica la opción que se ha tomado en el presente trabajo. Al mismo tiempo se intenta dar una descripción de los aspectos más técnicos, como la selección de muestra y las técnicas de recogida de la información.

Cualquiera de las dos metodologías para el análisis de datos, cuantitativa o cualitativa es igualmente válida, la decisión de la elección viene determinada en gran medida por los objetivos que se han marcado en el origen del estudio.

La metodología cualitativa es indicada para introducirnos en el terreno de lo cognitivo, de las emociones, se pueden encontrar explicaciones a los razonamientos de las personas. La dificultad viene determinada por lo particularistas que son estas técnicas cuantitativas y es más difícil extrapolar los resultados de la muestra a la población.

En este tipo de metodología se debe tener en cuenta: No establecer vínculos de confianza, no se debe generar probabilidad de que lo ocurrido a una persona responda a la curva general. Para lograr afirmaciones en este tipo de investigaciones el número de muestras debería ser muy elevado. Para la presente investigación, la muestra comprende el alumnado de la materia de música de cuatro cursos escolares (2017-2018/2020-2021).

En cambio, la metodología cuantitativa es indicada para realizar descripciones detalladas de la realidad. Esta metodología presenta dificultades desde el punto de vista de la explicación, aunque permite elaborar modelos de la explicación causal⁹⁶, el análisis cuantitativo siempre queda supeditado al intervalo de confianza establecido por las probabilidades (y eso siempre y cuando no se incurra en alguno de los dos tipos de errores

⁹⁶ “*Path Analysis*” o los análisis de redes basados en coeficientes de contingencia (expresa la intensidad de la relación entre dos (o más) variables cualitativas. Se basa en la comparación de las frecuencias efectivamente calculadas de dos características con las frecuencias que se hubiesen esperado con independencia de estas características).

estadísticos más usuales, aceptar la hipótesis nula cuando es errónea, o bien rechazarla cuando es cierta). Pero es una herramienta significativa para realizar descripciones de la población (medias, dispersiones, distribuciones de las frecuencias, medidas de relaciones de variables...).

En conclusión, se cree que, partiendo de los objetivos marcados en la presente investigación, la metodología más adecuada es la cualitativa, accediendo así al terreno cognitivo y encontrar variables en el aprendizaje de los alumnos de la ESO en la materia de música.

En esta investigación se busca el lado afectivo y cognitivo de los aprendizajes, aprendizajes significativos que partan desde las motivaciones y los intereses de los alumnos respecto a la música, contenidos curriculares adaptados a los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado dentro de un entorno dialógico.

Por lo tanto, se elige la metodología cualitativa, metodología que resulta muy provechosa para cualquier empresa externa encargada de realizar una auditoría. Es por ello que el criterio fundamental que define las herramientas metodológicas utilizadas es tener en cuenta todas las valoraciones, explicaciones y procesos emocionales y cognitivos que experimenten la totalidad del alumnado.

9.2 Proceso de análisis de la información

El análisis de la información obtenida de la investigación se ha transcrito, codificado, categorizado e interpretado.

Se ha gestionado toda la información obtenida a partir de diferentes metodologías cualitativas (Gómez et al., 2006) y se ha intentado dotar de imparcialidad tanto a la fase experimental como a la fase de incorporación de manera sistemática a la Educación Secundaria Obligatoria.

9.2.1 Transcripción de la información obtenida en la investigación

La primera acción del análisis de datos fue organizar y codificar toda la información:

- Los diarios de campo se transcribieron y desarrollaron todas las abreviaturas en las que, por cuestión de tiempo, en el día a día de la investigación no dio tiempo. Los portfolios del alumnado se reestructuraron, se clasificaron y posteriormente se archivaron de manera alfabética. Se grabaron y transcribieron entrevistas, ideas, conclusiones...

Toda la información se identificó y clasificó en siglas:

- Apartados de los diarios de Campo: DC1-1TRIM1, DC2-1TRIM1, DC2-2TRIM1...
- Portfolios de los alumnos: PA1G1, PA2G1, PA3G1...
- Exámenes escritos de los alumnos: E1G1. E2G1. E3G1...
- Entrevistas: E1, E2, E3...
- Grupos de discusión y revisión: GD1, GD2... GR1, GR2...

Se reserva en todo momento el anonimato de las personas que participan en la investigación y en la investigación: Todos los participantes firmaron el consentimiento informado y se cumplió con los requerimientos éticos.

- Alumnos: Alum 1, Alum 2, Alum 3...
- Profesores de música: Prof 1, Prof 2, Prof 3...
- Familiares: Fam 1, Fam 2, Fam 3....
- Voluntarios: Vol 1, Vol 2, Vol 3....
- Profesores voluntarios: ProfVol/MA, ProfVol/HA, ProfVol/CS...

Se estructuró todos los datos en diferentes fichas técnicas donde poder acceder a la información en todo momento.

9.2.2 Codificación de la información

El análisis de la información requiere de una rutina, pasos y conductas del investigador que se deben estandarizar (Ruiz, 2012). Es un trabajo exigente, al mismo tiempo que enriquecedor y está orientado a una funcionalidad. Por el carácter cualitativo de la investigación, la codificación se ha realizado por criterios temáticos que permiten su clasificación.

Las categorías se pueden establecer de manera deductiva o inductiva (Stake, 1998). En esta investigación se ha decidido establecerlas inductivamente. De esta manera las categorías se han constituido a partir de la lectura de diarios de campo y de los portfolios.

Propuestas las categorías y las subcategorías el siguiente paso fue buscarlas en los documentos generados a partir de la investigación, convirtiéndolas en tablas y observaciones como se muestra en el apartado de análisis de datos⁹⁷.

⁹⁷ La idea fue contrastar información, triangulación de datos, elaboración sistemática de información...

9.3 Plan de análisis de los datos recogidos en las entrevistas

La primera técnica utilizada para la recogida de la información fue la entrevista, realizadas con las experiencias previas con los profesores, y las primeras TDM con los grupos de voluntarios del curso 2016-2017. Se realizaron entrevistas semiestructuradas, que partían de un guion previo para determinar la estructura de las sesiones de las futuras TDM, para decidir la secuencia de objetivos y contenidos curriculares, para fijar futuras actividades y al mismo tiempo *“ir entrelazando temas e ir construyendo un conocimiento holístico y comprensivo de la realidad”* (Dorio et al. 2004, p. 337).

Las entrevistas se han utilizado también como metodología de recogida de información en la implementación de las Tertulias Dialógicas Musicales en los grupos de familiares del alumnado de los grupos experimentales. Estas entrevistas parten también de un guion previo y su objetivo no es otro que evidenciar la importancia de la implicación de la familia en el proceso de aprendizaje del alumnado.

Por último, se han realizado entrevistas al alumnado participante en las TDM a lo largo de los cuatro años de la investigación y al alumnado de los grupos de control de los dos primeros cursos. Como se comenta en las técnicas de recogida de información, estas entrevistas sirven para provocar cuestiones e interpelar al alumnado y hacerlo reflexionar oralmente sobre el proceso de aprendizaje de la música y contrastar las opiniones entre el alumnado con el que se lleva a cabo las TDM y el que no.

Se han transcrito los comentarios más significativos de cada una de las entrevistas realizadas, para su posterior valoración y análisis.

Existen dos guiones de entrevistas semiestructuradas, las entrevistas de los voluntarios, anexo 5, y las entrevistas para los alumnos, anexo 6, que participan en las TDM.

En las primeras, existen varias secciones: en primer lugar, la identificación de la entrevista, posteriormente algunas preguntas previas que dan paso al conocimiento que posee el entrevistado en el Aprendizaje Dialógico, las Actuaciones Educativas de Éxito y las

Comunidades de Aprendizaje en general. Esta primera sección da paso a preguntas generales de sus experiencias sobre las Tertulias Dialógicas Musicales, para terminar con una sección de la opinión personal, otra vez sobre su experiencia en las TDM, del poder transformador de estas Actuaciones Educativas de Éxito.

En el guion de las entrevistas de los alumnos se empieza de la misma manera, con la identificación y catalogación de esta, dando paso a unas preguntas previas para su clasificación. Posteriormente existe una batería de preguntas sobre las TDM en las que se identifican las características exclusoras o transformadoras de estas.

De manera generalizada, las entrevistas empezaban de forma pregunta/respuesta, pero en la gran mayoría, a medida que se desarrollaba ésta, el diálogo iba haciéndose más presente y ofrecía una mayor participación del entrevistado.

9.3.1 Entrevistas a los profesores/voluntarios en las experiencias previas

Se intenta facilitar el horario de las entrevistas, la duración de estas y las características, a las necesidades de los entrevistados. Éstas se realizan cuando los profesores/voluntarios disponen de tiempo necesario para poder expresar sus opiniones sin ser coartados por factores externos como el tiempo, otras personas, o factores que podrían modificar sus respuestas.

En muchas ocasiones son después de las Tertulias, o encuentros pactados con anterioridad fuera de sus jornadas laborales.

En la Tabla 38 se puede observar el número de entrevista relacionada con la duración, el código del entrevistado, el perfil dentro de la investigación y por último el curso escolar donde está ubicado.

Durante las experiencias previas, se entrevistaron 14 voluntarios, entre profesorado y miembros de la comunidad educativa. La duración de las entrevistas fluctuó entre los 40 y 60

minutos. Tiempo suficiente para reflexionar y extraer comentarios de gran valor para su posterior análisis.

Tabla 38

Resumen de las entrevistas semiestructuradas realizadas en el curso escolar 2016-2017.

Entrevista	Duración	Participante	Curso escolar
Entrevista 1	42 min	ProfVol/CS	2016-2017
Entrevista 2	35 min	ProfVol/LC	2016-2017
Entrevista 3	54 min	ProfVol/CL	2016-2017
Entrevista 4	1h 05 min	ProfVol/FQ	2016-2017
Entrevista 5	49 min	VOL 5	2016-2017
Entrevista 6	46 min	VOL 8	2016-2017
Entrevista 7	37 min	VOL 3	2016-2017
Entrevista 8	1h 01 min	VOL 11	2016-2017
Entrevista 9	59 min	ProfVol/MA	2016-2017
Entrevista 10	43 min	VOL 7	2016-2017
Entrevista 11	48 min	ProfVol/MU	2016-2017
Entrevista 12	32 min	VOL 16	2016-2017
Entrevista 13	57 min	ProfVol	2016-2017
Entrevista 14	55 min	VOL 15	2016-2017

Nota: Elaboración propia

9.3.2 Entrevistas con los familiares que acuden a las TDM en los cursos 2017-2018/2018-2019

Las entrevistas con los familiares se realizan en los cursos escolares 2017-2018, y 2018-2019, cuando estos familiares tienen la oportunidad de participar en las Tertulias Dialógicas Musicales organizadas en horario no lectivo.

Estos cursos corresponden a la implementación de las TDM en los primeros niveles de la ESO, donde la investigación se lleva a cabo en grupos experimentales y en grupos de control. Las familias voluntarias participantes en las TDM son la del alumnado de los grupos experimentales.

Al igual que las entrevistas de los voluntarios de las primeras TDM experimentales del curso 2016-2017, se intenta facilitar el horario de estas entrevistas, la duración y las características de estas, para que puedan expresar sus opiniones sin ser coartados por factores externos que puedan modificar los resultados. En algunas ocasiones son antes o después de las TDM o cuando los participantes lo estipulan bajo cita previa.

En la Tabla 39 se puede observar el número de la entrevista, la duración, el código del participante entrevistado y el curso escolar.

Durante el primer curso de implantación de las TDM y en consecuencia el primer curso de participación de los familiares en las TDM, curso 2017-2018, se realizan un total de 12 entrevistas en los 27 participantes, significando la entrevista a alrededor del 45% de los participantes. La mayoría de ellas de una duración entre los 40 y 60 minutos, tiempo suficiente para establecer un dialogo y obtener comentarios significativos.

En el segundo año de la investigación, de un total de 31 participantes, se entrevistaron un total de 10 familiares, siendo un poco más del 30% de los participantes. La durada de las entrevistas fue similar a la del curso anterior.

Tabla 39

Entrevistas semiestructuradas a familiares participantes de las TDM.

Entrevista	Duración	Participante	Curso escolar
Entrevista 15	42 min	Fam 11	2017-2018
Entrevista 16	57 min	Fam 1	2017-2018
Entrevista 17	1h 01 min	Fam 23	2017-2018

Entrevista	Duración	Participante	Curso escolar
Entrevista 18	46 min	Fam 21	2017-2018
Entrevista 19	51 min	Fam 12	2017-2018
Entrevista 20	56 min	Fam 5	2017-2018
Entrevista 21	46 min	Fam 9	2017-2018
Entrevista 22	1h 15 min	Fam 22	2017-2018
Entrevista 23	36 min	Fam 17	2017-2018
Entrevista 24	48 min	Fam 19	2017-2018
Entrevista 25	52 min	Fam 6	2017-2018
Entrevista 26	59 min	Fam 13	2017-2018
Entrevista 27	1h 03 min	Fam 29	2018-2019
Entrevista 28	58 min	Fam 18	2018-2019
Entrevista 29	49 min	Fam 4	2018-2019
Entrevista 30	39 min	Fam 33	2018-2019
Entrevista 31	45 min	Fam 30	2018-2019
Entrevista 32	54 min	Fam 28	2018-2019
Entrevista 33	52 min	Fam 15	2018-2019
Entrevista 34	38 min	Fam 31	2018-2019
Entrevista 35	44 min	Fam 3	2018-2019
Entrevista 36	54 min	Fam 25	2018-2019

Nota: Elaboración propia

9.3.2 Entrevistas con el alumnado durante la implantación de las TDM

Las entrevistas al alumnado de la materia de música se realizan durante los cursos académicos 2017-2018 y 2020-2021. En los dos primeros años se realizan entrevistas tanto al alumnado participante en las TDM como en el alumnado de los grupos de control.

Las entrevistas al alumnado se realizan al final de cada curso escolar y dentro del horario lectivo del centro.

En el primer año de implantación se entrevistaron a un total de 10 alumnos de primero de la ESO, 5 de los grupos experimentales y 5 de los grupos de control. En el curso 2018-2019, se entrevistaron 5 alumnos de primero de la ESO y 10 alumnos del segundo curso de la ESO, siendo 5 de los grupos experimentales y los otros 5 de los grupos de control.

En el tercer y cuarto año, curso 2019-2020 y 2020-2021, se entrevistaron un total de 20 alumnos, cinco de cada nivel académico para cada curso académico. Para un mejor análisis de los datos y relevancia en los resultados, se mantiene, en la medida de lo posible, el alumnado entrevistado a lo largo de los cursos.

En la tabla siguiente, tabla 40, se detallan todas las entrevistas realizadas y se indica para cada una de ellas, el número de entrevista, la duración de la misma, el código del alumno entrevistado, el nivel académico y si es grupo experimental, E, o de control, C, y el curso escolar.

Tabla 40

Entrevistas semiestructuradas al alumnado participante en las TDM y el alumnado de los grupos de control a lo largo de los años de la investigación.

Entrevista	Duración	Alumnado	Nivel (C/E)	Curso escolar
Entrevista 37	32 min	Alum 33	1 ESO - Exp	2017-2018
Entrevista 38	45 min	Alum 44	1 ESO - Exp	2017-2018
Entrevista 39	37 min	Alum 61	1 ESO - Exp	2017-2018
Entrevista 40	40 min	Alum 73	1 ESO - Exp	2017-2018
Entrevista 41	39 min	Alum 95	1 ESO - Exp	2017-2018
Entrevista 42	25 min	Alum 17	1 ESO - Con	2017-2018
Entrevista 43	20 min	Alum 20	1 ESO - Con	2017-2018

Entrevista	Duración	Alumnado	Nivel (C/E)	Curso escolar
Entrevista 44	40 min	Alum 108	1 ESO - Con	2017-2018
Entrevista 45	35 min	Alum 115	1 ESO - Con	2017-2018
Entrevista 46	42 min	Alum 136	1 ESO - Con	2017-2018
Entrevista 47	36 min	Alum 158	1 ESO	2018-2019
Entrevista 48	44 min	Alum 180	1 ESO	2018-2019
Entrevista 49	51 min	Alum 209	1 ESO	2018-2019
Entrevista 50	37 min	Alum 234	1 ESO	2018-2019
Entrevista 51	41 min	Alum 285	1 ESO	2018-2019
Entrevista 52	51 min	Alum 33	2 ESO - Exp	2018-2019
Entrevista 53	45 min	Alum 44	2 ESO - Exp	2018-2019
Entrevista 54	44 min	Alum 61	2 ESO - Exp	2018-2019
Entrevista 55	52 min	Alum 73	2 ESO - Exp	2018-2019
Entrevista 56	38 min	Alum 95	2 ESO - Exp	2018-2019
Entrevista 57	44 min	Alum 17	2 ESO - Con	2018-2019
Entrevista 58	54 min	Alum 20	2 ESO - Con	2018-2019
Entrevista 59	47 min	Alum 108	2 ESO - Con	2018-2019
Entrevista 60	32 min	Alum 115	2 ESO - Con	2018-2019
Entrevista 61	54 min	Alum 136	2 ESO - Con	2018-2019
Entrevista 62	45 min	Alum 307	1 ESO	2019-2020
Entrevista 63	51 min	Alum 332	1 ESO	2019-2020
Entrevista 64	39 min	Alum 358	1 ESO	2019-2020
Entrevista 65	42 min	Alum 380	1 ESO	2019-2020
Entrevista 66	47 min	Alum 405	1 ESO	2019-2020
Entrevista 67	46 min	Alum 158	2 ESO	2019-2020
Entrevista 68	41 min	Alum 180	2 ESO	2019-2020

Entrevista	Duración	Alumnado	Nivel (C/E)	Curso escolar
Entrevista 69	55 min	Alum 209	2 ESO	2019-2020
Entrevista 70	53 min	Alum 234	2 ESO	2019-2020
Entrevista 71	48 min	Alum 285	2 ESO	2019-2020
Entrevista 72	49 min	Alum 8	OP 3 MUS	2019-2020
Entrevista 73	52 min	Alum 33	OP 3 MUS	2019-2020
Entrevista 74	38 min	Alum R1	OP 3 MUS	2019-2020
Entrevista 75	39 min	Alum 115	OP 3 MUS	2019-2020
Entrevista 76	48 min	Alum 147	OP 3 MUS	2019-2020
Entrevista 77	47 min	Alum 417	OP 4 MUS	2019-2020
Entrevista 78	52 min	Alum 424	OP 4 MUS	2019-2020
Entrevista 79	50 min	Alum 425	OP 4 MUS	2019-2020
Entrevista 80	49 min	Alum 428	OP 4 MUS	2019-2020
Entrevista 81	44 min	Alum 429	OP 4 MUS	2019-2020
Entrevista 82	45 min	Alum 438	1 ESO	2020-2021
Entrevista 83	37 min	Alum 472	1 ESO	2020-2021
Entrevista 84	51 min	Alum 491	1 ESO	2020-2021
Entrevista 85	33 min	Alum 517	1 ESO	2020-2021
Entrevista 86	50 min	Alum 528	1 ESO	2020-2021
Entrevista 87	49 min	Alum 307	2 ESO	2020-2021
Entrevista 88	46 min	Alum 332	2 ESO	2020-2021
Entrevista 89	55 min	Alum 358	2 ESO	2020-2021
Entrevista 90	46 min	Alum 380	2 ESO	2020-2021
Entrevista 91	44 min	Alum 405	2 ESO	2020-2021
Entrevista 92	43 min	Alum 225	OP 3 MUS	2020-2021
Entrevista 93	39 min	Alum 277	OP 3 MUS	2020-2021

Entrevista	Duración	Alumnado	Nivel (C/E)	Curso escolar
Entrevista 94	44 min	Alum 225	OP 3 MUS	2020-2021
Entrevista 95	43 min	Alum 277	OP 3 MUS	2020-2021
Entrevista 96	55 min	Alum 288	OP 3 MUS	2020-2021
Entrevista 97	38 min	Alum 8	OP 4 MUS	2020-2021
Entrevista 98	37 min	Alum 33	OP 4 MUS	2020-2021
Entrevista 99	50 min	Alum R1	OP 4 MUS	2020-2021
Entrevista 100	48 min	Alum 117	OP 4 MUS	2020-2021
Entrevista 101	46 min	Alum 147	OP 4 MUS	2020-2021

Nota: Elaboración propia.

9.4 Plan de análisis de los datos recogidos en los Diarios de Campo y en los Portfolios

Durante la fase de investigación, ya sea en la fase experimental previa o durante la implantación de las TDM en la materia de música, se ha recogido una gran variedad de información para dar crédito a las conclusiones de esta Tesis.

Los modelos de análisis de datos que se han considerado más adecuados para este estudio han sido el de análisis de contenido cualitativo de Mayring (2015) junto con la propuesta de Gibbs (2012) sobre la estructura de categorías.

Existen distintas investigaciones y varias publicaciones alrededor del aprendizaje dialógico y de las tertulias dialógicas como actuación educativa de éxito, con la elección de estas estrategias de análisis de datos, se pretende, por un lado, contrastar los datos obtenidos con la información bibliográfica disponible y por el otro, analizar todos los elementos que se detectan en las sesiones desde que se empezó el estudio.

9.4.1 Estructura de categorías

Para el análisis de la documentación comunicativa recogida durante la investigación, Diarios de campo, diarios reflexivos de los familiares, voluntarios y profesorado participantes

en las experiencias previas, portfolios de los alumnos se ha realizado una estructura de categorías.

La estructura de categorías utilizada en esta tesis está elaborada a partir de dos tipos de codificación; codificación guiada por conceptos y codificación guiada por los datos. (Gibbs, 2012).

La codificación guiada por conceptos consiste en desarrollar una lista de ideas clave previa a la aplicación de códigos al texto (Gibbs, 2012, p.71). Según Gibbs, estas ideas temáticas pueden inspirarse en investigaciones previas o bien se pueden generar a partir de repasar transcripciones de entrevistas, notas de campo, portfolios del alumnado, u otra documentación recogida durante la investigación.

La codificación guiada por los datos extraer de los datos de la investigación lo que sucede y no imponen una interpretación basada en teorías preexistentes. Se empieza leyendo los textos y se intenta aclarar lo que está sucediendo (Gibbs, 2012, p. 72).

Sin embargo, *diversos autores coinciden que el investigador tendrá que ir corrigiendo la lista de códigos a lo largo de la investigación a medida que se detecten en el texto analizado nuevas ideas y nuevas formas de categorizar* (Gibbs, 2012, p.71).

Se han categorizado por un lado los comentarios de los Diarios de Campo de los profesores y por otro los Portfolios del alumnado.

Para el análisis de la información recogida en los Diarios de Campo del profesorado, se han establecido tres categorías, participación y diálogo, proceso de aprendizaje y habilidades sociales, y a su vez, se han definido un total de trece subcategorías.

Para el análisis de los datos de los portfolios del alumnado, se han establecido cuatro categorías; aprendizaje de los contenidos musicales en la ESO, proceso de aprendizaje y reflexión individual, aspectos sociales y aspectos relacionados con el papel del profesor. A su vez, se han definido veinte subcategorías a medida que se avanzaba en el análisis de los

diarios recogidos en los portfolios del alumnado y se revelaban nuevas ideas y nuevas maneras de categorizar (Gibbs, 2012). Las categorías y subcategorías se reflejan en la Tabla 41.

Para la diferenciación de cada una de las categorías definidas para el análisis se ha utilizado un código de colores.

En la tabla siguiente, Tabla 41, se muestran las categorías y sus subcategorías para el análisis de la información recogida en los Diarios de Campo de los diferentes profesores que han participado en esta investigación. Para cada subcategoría se establecen unas siglas para facilitar la presentación de los resultados.

Tabla 41

Estructura de categorías definidas para el análisis (diario de campo).

Participación y diálogo	
EP	Estrategias de participación.
EX	Experiencia participativa.
BP	Barreras de participación.
IP	Intervenciones de los participantes.
EE	Extensión de las exposiciones.
HC	Habilidades comunicativas
Proceso de aprendizaje	
CPA	Consciencia del proceso de aprendizaje.
ACC	Adquisición de las competencias y contenidos.
ACP	Adquisición de las competencias y contenidos referentes a la parte práctica.
RG	Resultados globales de la materia.
Habilidades sociales	
CA	Clima del aula
DIV	Diversión y pasarlo bien en clase
MOT	Motivación y ganas de seguir aprendiendo.

Nota: Elaboración propia

En esta tabla, Tabla 42, como se ha comentado anteriormente, se detallan las categorías de para el análisis de la información recogida en los portfolios del alumnado. Se muestran en ella las categorías y subcategorías para el análisis de los comentarios del alumnado. Para cada subcategoría se establecen unas siglas, éstas se utilizan para sintetizar la información en las tablas de datos recogidos, del punto 14 de este documento.

Tabla 42

Estructura de codificada de categorías definidas para el análisis de los portfolios.

Aprendizaje de los contenidos musicales en la ESO:	
CA	Contenidos adquiridos.
AC	Aplicación de los contenidos en las clases prácticas
CS	Interrelación de los aprendizajes con otros contextos y situaciones
SM	Sensibilidad musical
Proceso de aprendizaje - reflexión individual	
RCA	Reflexión conceptos adquiridos.
DDA	Detección de dificultades de aprendizaje.
PM	Propuestas de mejora.
CFA	Comunicación familia conocimientos musicales
AEI	Aprendizaje entre iguales.
Social	
HS	Trabajo habilidades sociales
EGC	Evaluación del grupo clase
RC	Resolución de conflictos
SPES	Sensación, percepción, emociones, sentimientos.
CA	Clima del aula
DIV	Diversión y pasarlo bien en clase
MOT	Motivación y ganas de seguir aprendiendo.
CPHE	Crecimiento personal, hábitos de estudio.
Profesor/Docente	
PGD	Enseñanza, guía en el debate
PIA	Intervención en la vida del aula.
PVI	Valoración de la intervención

Nota: Elaboración propia

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
LAS TERTULIAS DIALÓGICAS MUSICALES EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA
OBLIGATORIA. EL APRENDIZAJE DIALÓGICO APLICADO A LA MÚSICA
Gaspar Alcocer Barona

10. Ética

En este apartado se tratan todos los aspectos relacionados con la ética y el protocolo ético de la investigación. En primer lugar, se justifica la investigación para los participantes, exponiendo las motivaciones para la implantación de las TDM en el alumnado del Instituto.

Previo al planteamiento de investigación, se diseñó todo el proceso a ejecutar con respecto a las bases científicas de las Comunidades de aprendizaje y se definió el protocolo ético de la investigación.

En este punto se encuentran detallados los consentimientos informados que se entregaron a todos los participantes en las tertulias previo al inicio de la investigación.

10. Ética

10.1 Justificación de la investigación para los participantes

10.2 Protocolo ético de la investigación

10.3 Consentimiento informado

10.1 Justificación de la investigación para los participantes

En primer lugar, se explicó el motivo de la investigación y las ventajas que suponía investigar con una experiencia tan contrastada como el aprendizaje dialógico y su adaptación a las Tertulias Dialógicas musicales al mismo tiempo que se explicó qué se pretendía hacer con la información que se obtendría. Se presentaron los objetivos de la tesis y se pidió la colaboración de todos los padres y alumnos de los grupos investigados, tanto de control como los experimentales.

El uso de una TDM en esta investigación se justifica desde el punto de vista del aprendizaje dialógico aplicado a la Educación Secundaria Obligatoria como una experiencia educativa enriquecedora e inclusiva, en la que se propone esta AEE como una herramienta eficaz para permitir aproximar al alumnado a la música, al mismo tiempo que utiliza las técnicas de cooperación y colaboración dentro del aula.

Las personas cuando estudian, conviven y realizan actividades en grupo, comparten una serie de patrones de conocimiento y acuerdan unos criterios de comportamiento, con los que valoran las actuaciones de las personas que están a su alrededor. Esto está contrastado en el análisis de datos dentro del aula, cómo se desarrollará en el apartado correspondiente.

Por otro lado, las Tertulias Dialógicas nos permiten acceder de manera igualitaria al diálogo intersubjetivo que se genera dentro del aula, entre los alumnos participantes.

10.2 Protocolo ético de la investigación

Previo al planteamiento de investigación, se diseñó todo el proceso a ejecutar con respecto a las bases científicas de las Comunidades de aprendizaje:

- Se tendrá en cuenta el rigor científico y la orientación educativa.

- Las actividades estarán siempre enfocadas hacia objetivos de mejora de los resultados y procesos educativos, a la superación de desigualdades y a la transferibilidad de los resultados.
- Dentro del “estado de la cuestión”, necesario en cualquier investigación, se valorará si se citan correctamente las fuentes utilizadas. En particular, siempre que se utilice la denominación “Comunidades de Aprendizaje”, se considera que se deben recoger las bases científicas de éstas según han sido formuladas por el Grupo CREA. De este modo, se pretende evitar su confusión con otros programas o proyectos educativos. Además, se considera conveniente, e incluso necesario dependiendo de la finalidad y del planteamiento de la investigación, que las personas investigadoras se comprometan a conocer, en mayor o menor grado, alguna de las CdA en funcionamiento o algún centro en el que se estén poniendo en práctica actuaciones educativas de éxito.
- La persona o grupo solicitante deberá especificar con claridad y concreción los procedimientos que se pretenden seguir para la obtención del consentimiento por parte de las personas e instituciones participantes, así como el modo en que se les va a informar sobre la finalidad y otros aspectos de la investigación (formularios, hojas informativas, etc.) y, en su momento, de las conclusiones de la investigación. Se garantizará que las personas participantes tengan el tiempo suficiente para decidir si dan o no su consentimiento, y que conozcan su derecho a retirar ese consentimiento en cualquier momento, y a ser informadas de cómo se van a gestionar sus datos.
- Se deberá detallar también el modo en que se va a garantizar el anonimato y la protección de datos personales, teniendo en cuenta la normativa vigente (Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal, y Real Decreto 1720/2007, de 21 de diciembre, por el que aprueba el Reglamento de desarrollo de la Ley Orgánica 15/1999).

10.3 Consentimiento informado

A todos los miembros de la comunidad educativa participantes en las Tertulias Dialógicas Musicales a lo largo de la investigación se les ha entregado un documento, figura 14, en el que se describen las TDM. El consentimiento informado, figura 15 y figura 16, es el documento que sirve como acuerdo entre el investigador de esta tesis y el alumnado, familias o voluntarios que facilitan datos sobre qué se pedirá, con qué objetivo, cuál será el tratamiento y hasta qué punto se harán, o no, públicos. Esta documentación garantiza que el participante de la investigación conoce la información, la descripción de la experiencia educativa y que está de acuerdo en participar en la intervención.

A los participantes de las TDM se les entrega tres documentos, una breve descripción de qué es una Comunidad de aprendizaje, el propósito y detalle de las Tertulias Dialógicas Musicales y el documento del consentimiento informado, éste último presenta diferencias para la intervención en el alumnado y en las familias y voluntarios.

La totalidad del alumnado del centro retorna el consentimiento firmado por parte de las familias.

Figura 14

Documento entregado con la descripción de Comunidades de aprendizaje.



Comunitat d'aprenentatge

És un projecte basat en un conjunt d'Activitats Educatives d'Èxit (AEE), dirigides a la transformació social i educativa de la comunitat. Es tracta d'una experiència educativa que transforma l'escola i el seu voltant. Es vol assolir una educació d'èxit al mateix temps que una eficiència, equitat i cohesió social.

Les comunitats d'aprenentatge compten amb una base científica sòlida, de més de 30 anys d'experiència. El fonament conceptual està recolzat per les conclusions del projecte INCLU-ED, finançat per la Comissió Europea, identificant i analitzant estratègies educatives que ajuden a superar les desigualtats i milloren el resultat del procés d'aprenentatge.

Actuacions educatives d'èxit¹:

- Tertúlies dialògiques
<https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/tertulias-dialogicas>
- Grups interactius
<https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/grupos-interactivos>
- Formació de familiars
<https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/formacion-de-familiares>



Les Tertúlies Dialògiques Musicals (TDM)

El propòsit d'aquest projecte és realitzar TDM, enteses com una actuació educativa d'èxit i veure com poden incidir positivament en apropar la música clàssica als alumnes de secundària. Es planteja aquesta AEE com una forma de motivar i treballar a l'aula per tal de potenciar la música. Escoltar fragments en grups interactius facilita la comprensió d'aquesta i ens permet comprendre la història de la música universal, ens ajuda a endinsar-nos en uns coneixements necessaris per reflexionar i comprendre el món que vivim i ens facilita la integració a la societat de la que formen part.

Les tertúlies musicals es realitzaran en diferents grups heterogenis de secundària. Cada obra s'escoltarà de manera significativa, aprofundint en cada nova escolta. Aquesta obra també s'utilitzarà per a la part pràctica, ja que s'interpretarà adaptant-la a cada nivell de manera instrumental i vocal.

La metodologia emprada estarà basada en el diàleg. El professor s'encarregarà de moderar i donar els diferents torns de paraula i coordinar la tertúlia amb un clima de confiança i respecte, on tots participen lliurement aportant els seus arguments i considerant-los tots vàlids.

La disposició de l'aula serà essencial. Estarà en forma circular on tots puguin veure la informació verbal i no verbal dels seus sentiments, pensaments, mirades, moviments corporals.

¹ Selecció d'algunes Activitats Educatives d'Èxit. A la pàgina web es poden veure més AEE:
<https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/>

Nota: Elaboración propia.

Figura 15

Consentimiento informado para el alumnado.



Aquest és el full de *consentiment informat* amb l'objectiu d'entregar la informació necessària per a que vostè decideixi si desitja participar en el projecte.

El Professor Gaspar Alcocer va informar de l'estudi i vostè és lliure de fer qualsevol tipus de pregunta en qualsevol moment de la investigació del seu fill/filla. Si vostè està d'acord en que el seu fill/filla participi, se li demana que signe aquest full de consentiment i se li donarà una còpia per a que la guardi.

El propòsit de l'estudi està detallat en l'altra cara d'aquest document.

Si vostè no desitja que el seu fill/filla participi no implicarà cap tipus de sanció. A més a més, el seu fill té tot el dret a negar-se i retirar-se de l'estudi en qualsevol moment, i la informació que s'ha recollit quedarà exclosa de l'estudi.

La participació en l'estudi no té cap cost per al seu fill/filla i no rebrà cap pagament per estar en aquest estudi. Si vostè ho desitja, se li entregarà un informe amb els resultats obtinguts una vegada finalitzada la investigació.

Els resultats de la investigació s'utilitzaran amb un tractament científic, i amb una divulgació en una tesi del departament d'Humanitats de la Universitat Rovira i Virgili de Tarragona.

Si durant la investigació vostè té algun tipus de dubte, comentari o preocupació relacionada amb la conducció de la mateixa, pot dirigir-se al departament d'Humanitats de estudi de postgrau de la universitat citada anteriorment.

Quedant clar els objectius de l'estudi, les garanties de confidencialitat i els aclariments de la informació, accepto voluntàriament la participació del meu fill/filla en l'estudi i signo la present autorització.

Dades de l'alumne/alumna i dels pares, mares o els tutors o les tutores

Nom i Cognoms de l'alumne o l'alumna

Nom i Cognoms del pare, la mare o el tutor o la tutora legal de l'alumne o l'alumna NIF/NIE/passaport

Lloc i Data

El Vendrell, a.....de.....de.....

Signatura del pare, la mare o el tutor legal de l'alumne o l'alumna

Tota la informació personal recollida tindrà un tracte confidencial (Llei Orgànica 15/1999)

D'acord amb l'article 5è de la llei Orgànica 15/1999, de 13 de desembre, de protecció de dades de caràcter personal us informem que les dades que es sol·liciten en aquest imprès seran incorporades al fitxer "Alumnes de centres educatius dependents del Departament d'educació" responsabilitat de la Direcció del centre educatiu, amb la finalitat de gestionar la informació educativa, l'orientació acadèmica i professional, l'acció tutorial i de comunicació amb les famílies, l'avaluació objectiva del rendiment escolar, el compromís de la cancel·lació i oposició davant de la Direcció del centre educatiu corresponent.

Per poder exercir els drets d'accés, rectificació, cancel·lació i oposició, s'haurà de notificar el centre, a l'efecte de donar compliment amb el disposat pel decret 1720/07 de 21 de desembre per la qual s'aprova el Reglament de desenvolupament de la Llei Orgànica 15/1999 de Protecció de dades de caràcter personal de conformitat al contingut de l'article 5.

Gaspar Alcocer Barona © | ESO

Nota: Elaboración propia.

Figura 16

Documento para voluntarios y familiares.



Tertúlies Dialògiques Musicals, com ser voluntari/voluntària

En/Na _____

Pare/Mare/Familiar _____

Telèfon _____ Adreça electrònica _____

M'agradaria participar com a voluntari/voluntària de les Tertúlies dialògiques Musicals a l'institut.

Marca amb una X l'hora i la freqüència que et vagi bé:

Dimarts	17-18h	18-19h	19-20h
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Un cop a la setmana	Un cop al mes	Un cop al trimestre	Ocasionalment

Lloc i Data

El Vendrell, a.....de.....de.....

Signatura

Tota la informació personal recollida tindrà un tracte confidencial (Llei Orgànica 15/1999)

D'acord amb l'article 5è de la Llei Orgànica 15/1999, de 13 de desembre, de protecció de dades de caràcter personal us informem que les dades que es sol·liciten en aquest imprès seran incorporades al fitxer "Alumnes de centres educatius dependents del Departament d'educació" responsabilitat de la Direcció del centre educatiu, amb la finalitat de gestionar la informació educativa, l'orientació acadèmica i professional, l'acció tutorial i de comunicació amb les famílies, l'avaluació objectiva del rendiment escolar, el compromís de la cancel·lació i oposició davant de la Direcció del centre educatiu corresponent.

Per poder exercir els drets d'accés, rectificació, cancel·lació i oposició, s'haurà de notificar el centre, a l'efecte de donar compliment amb el disposat pel decret 1720/07 de 21 de desembre per la qual s'aprova el Reglament de desenvolupament de la Llei Orgànica 15/1999 de Protecció de dades de caràcter personal de conformitat al contingut de l'article 5.

Gaspar Alcocer Barona © | ESO

Nota: Elaboración propia.

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
LAS TERTULIAS DIALÓGICAS MUSICALES EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA
OBLIGATORIA. EL APRENDIZAJE DIALÓGICO APLICADO A LA MÚSICA
Gaspar Alcocer Barona

PARTE III. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LOS DATOS.

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
LAS TERTULIAS DIALÓGICAS MUSICALES EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA
OBLIGATORIA. EL APRENDIZAJE DIALÓGICO APLICADO A LA MÚSICA
Gaspar Alcocer Barona

11. Elementos Relacionados con la Participación y el Diálogo

Esta tesis busca evidenciar los elementos de transformación en los alumnos después de implementar las TDM usando registros comunicativos transformadores para ello. Los registros excluyentes permiten comprender el proceso de transformación en el alumnado, familiares y voluntariado.

En este punto se analizan los elementos que promueven las desigualdades, componentes de la dimensión excluyente, y los elementos que favorecen su superación, componentes de la dimensión transformadora.

Se exponen los comentarios generales respecto a la participación y el diálogo, en la dimensión excluyente se determinan barreras a la participación de los diferentes miembros de la comunidad educativa que participan en las tertulias, así como las barreras para el diálogo y la comunicación.

En la dimensión transformadora, se describen cuáles son los aspectos y puntos que contribuyen a superar las barreras definidas de la participación y se describen los puntos clave para establecer unas interacciones más igualitarias entre los participantes de las tertulias.

Toda la explicación detallada a continuación se sostiene con comentarios extraídos de las entrevistas con los participantes y de las anotaciones en los diarios reflexivos de los asistentes a las tertulias. Comentar que, aunque todas estas referencias sean de las experiencias previas, todas las barreras que se exponen se han encontrado en todas las tertulias que se han realizado a lo largo de los años de esta investigación.

Participación y diálogo como dimensión excluyente.

Existen valoraciones muy positivas por parte de los diferentes docentes del departamento de música que han implementado las Tertulias Dialógicas Musicales durante los años de esta investigación. Aunque la mayoría de las valoraciones sean positivas,

aparecen algunos comentarios recogidos en los Diarios de Campo que evidencian y hacen referencia a la dificultad inicial de incorporar esta experiencia educativa de éxito en el aula.

La implementación de las TDM ha estado condicionada a los diferentes profesores de música del instituto. Si algún profesor no era afín, era reticente o bien no disponía del conocimiento previo para implementar las tertulias, podría comprometer su éxito.

Uno de los docentes, recoge en el diario de Campo sus impresiones iniciales:

Es la primera vez que pongo en práctica el aprendizaje dialógico en mis clases de música a través de las TDM. Se me ha propuesto incorporar esta experiencia educativa sin conocer muy bien sus beneficios. Después de la primera sesión, veo que me faltan conocimientos previos para impartirlas, sobre todo en la moderación del debate. [DC2-Prof2]

Una vez queda instaurado el Aprendizaje dialógico a través de las Tertulias Dialógicas Musicales en la materia de música en el *Institut Baix Penedés*, otro aspecto a valorar en relación a la participación es el tipo de participación que tiene lugar dentro de la tertulia.

Se ha analizado toda la información disponible referente a las intervenciones de cada participante en las tertulias, perfil del profesorado, familiares o voluntariado, número de intervenciones y duración de estas. El objetivo del análisis es valorar si el perfil del participante influye en la participación.

Para valorar este punto dentro de la dimensión exclusiva, el registro se basa principalmente en las intervenciones con los grupos de profesorado, voluntarios o familiares durante la fase de experiencias previas.

Aunque no existen registros de este aspecto en la intervención con el alumnado, se encuentran reflexiones de los profesores respecto estos puntos en los Diarios de Campo.

Durante las primeras sesiones con los familiares y profesorado, se detecta una dificultad para iniciar el debate, se observa que para muchos es difícil ser la primera persona que inicia el debate.

Por ello, en las tertulias con familiares y voluntarios, era un familiar con experiencia en participación en tertulias quien iniciaba el debate. En las TDM con profesorado del centro, este papel, lo ejercía un profesor del ámbito social, concretamente el docente que imparte Historia del Arte en Bachillerato. Tanto el profesor como el padre voluntario eran quienes empezaban con el análisis del primer fragmento musical. Este familiar lo expresa así:

Tengo experiencia en participación en tertulias de diversos ámbitos. Estoy acostumbrado en participar en debates, os habréis fijado que me cuesta poco ser de los primeros a hablar, me incomoda mucho que no se abra debate, es por eso que muchas veces inicio yo el debate con mis aportaciones, aunque no sean del todo acertadas en el contenido. Tengo poco conocimiento de música. [VOL 6]

El profesor de Historia del Arte escribe en su diario personal:

Me fascina el arte de las distintas épocas y me gusta encontrar en la música relaciones significativas. En la tertulia participamos profesores de distintos ámbitos y me da la sensación que a muchos les cuesta empezar a dialogar sobre un fragmento musical. Todos queremos aprender de esta experiencia, pero tenemos muchos prejuicios sobre lo que sabemos y lo que se supone que deberíamos saber. Es por eso que creo que a muchos compañeros les cuesta aportar sus comentarios en iniciar el debate. Frente a esto, me gusta aportar mi primera impresión, así facilito el inicio del diálogo. [ProfVol/HA].

Si comparamos el desarrollo de las Tertulias Dialógicas Musicales entre familiares y voluntarios y entre los docentes del centro, se observa una diferencia significativa en cuanto a la participación igualitaria. Dado un mismo fragmento musical, el número de intervenciones en una TDM por parte de los docentes es mucho mayor al de los familiares y voluntarios en una misma tertulia dialógica.

Esta barrera se va neutralizando con la experiencia participativa en las tertulias, a final de curso, esta diferencia es menor.

Si analizamos los diarios de campo de los diferentes profesores que han participado en la investigación a lo largo de los cuatro cursos, se observa que la diferencia entre el número de intervenciones también varía, en un mismo grupo a lo largo del curso, y en un grupo en relación al mismo grupo, pero curso académico siguiente. El alumnado también plasma esta diferenciación en las reflexiones personales del diario de sus portfolios.

En los diarios de campo, los portfolios del alumnado y en las reflexiones de los familiares, voluntarios y profesorado, se encuentra una explicación de las motivaciones de esta diferenciación. Son las siguientes:

Los debates, las tertulias y otras formas de participación pueden ser novedosas para muchas personas, sobre todo por el alumnado y familiares. En el caso de los docentes, esta motivación puede ser menos significativa. Referente a esto, en las anotaciones del profesor que impartió las TDM en los grupos de familiares y voluntarios y en los diarios de los participantes, se encuentra:

Las personas que participan en una tertulia por primera vez pueden demostrar falta de confianza, es por esto que les cueste intervenir, sobre todo en las primeras tertulias. He observado que algunos participantes, en los primeros encuentros no participaban mucho pero ya pasadas algunas tertulias, participaban sin problemas. [VOL 6]

En el curso pasado me costaba mucho participar, para mí una clase así, basada en el diálogo me parecía rara y difícil de participar en ella. Este año, tengo más confianza para participar en el diálogo, escucho una canción y el día siguiente no tengo dificultad en participar en clase. Se que poco a poco iré participando más. [Alum 40-2º]

Este es el tercer año que las clases de música son así, con tertulias dialógicas. Me gusta participar, decir mi opinión. Recuerdo el primer año que no me atrevía a participar, tenía vergüenza y ahora no tengo problema. [Alum 61-opt3º]

Otro aspecto remarcable a la hora de detectar barreras en la participación de los asistentes a las TDM es la formación académica previa. La formación de los participantes puede significar una mayor facilidad para debatir y exponen sus ideas en una tertulia dialógica.

Se ha observado, en las tertulias con docentes, que la participación entre el profesorado del ámbito de artes y humanidades es superior a la participación del profesorado del ámbito de las ciencias.

En las tertulias con familiares y voluntarios se observa que en las que participan familiares con formación en el campo de las artes y la música, el resto de participantes pueden sentir que parten de una situación en un inicio de desventaja, influyendo esto en la participación en la tertulia.

La vergüenza para participar es otra de las barreras que se observan a nivel de participación. Se detectan reticencias a hacer comentarios valorados como erróneos, poco acertados por parte de participantes en las tertulias con familiares y voluntarios. El temor a que su comentario pueda repercutir negativamente o que su imagen quede perjudicada por sus comentarios desafortunados o poco acertados se proyecta en algunos participantes.

Esta barrera se detecta también en las tertulias con los docentes del Centro. Se ejemplifica con fragmentos de las reflexiones incluidas en los diarios de los participantes.

Los familiares exponen:

En un primer momento he estado un poco nervioso y coartado para participar. A tener este sentimiento no me ha influenciado nada, he sido yo solo, al final he empezado a soltarme. [Vol 5]

Esta de hoy ha estado la primera tertulia en la que he participado, tenía una sensación de miedo inicial, poco a poco ha ido desapareciendo. [Vol 7]

Al terminar esta tertulia quiero poner de manifiesto que he pensado alguna vez; a ver si esto que estoy pensando no es correcto, puede que no estes en lo cierto y esto me ha hecho mostrarme reticente a expresar mi opinión. [Vol 2]

En la misma línea que los familiares, son los docentes los que también comentan respecto esta barrera y limitación. Esta problemática se encuentra en el diario reflexivo de un docente.

Me da miedo decir tonterías, creo que todos tenemos la necesidad de ser correctos, todos queremos hacer aportaciones correctas, que la gente pueda aprender de nosotros, es decir, a mí también me gusta quedar bien, ser querido por lo que decimos... [ProfVol/EF].

Una vez analizados los diarios de campo del docente que imparte las Tertulias Dialógicas tanto en el grupo de familiares y voluntarios como el de los docentes, y poniendo atención al número de intervenciones de cada uno de los participantes a lo largo de las sesiones, se observa que la participación de cada miembro de la tertulia ha ido aumentando significativamente.

Se puede concluir que no existen indicios que el perfil del participante condicione, en un primer momento, el tipo de participación en las tertulias dialógicas. El tipo de participación está más relacionada con el carácter introvertido o extrovertido de cada participante, así como en la experiencia en hablar en público.

Dentro del aprendizaje dialógico a través de las tertulias se encuentran otras barreras en referencia con el diálogo igualitario, concretamente se destacan tres. Poca experiencia en la moderación del debate por parte del docente junto con no tener claro los criterios de funcionamiento de la tertulia (fase experimental) pueden poner en práctica distintos mecanismos para buscar un diálogo igualitario y equilibrado.

El número de aportaciones de cada participante está condicionado a la participación de otros miembros de la tertulia. El tiempo excesivo de algunas intervenciones puede dificultar que se escuchen todas las voces.

Una de las docentes participantes en el grupo redacta en su diario:

En las tertulias hay aportaciones de compañeros muy interesantes, pero también es cierto, como pasa en muchas reuniones, que hay personas que hacen aportaciones muy extensas, demasiado extensas. A menudo con una aportación larga y muy desarrollada se pierde el hilo de la tertulia, perdemos el foco. El hecho que haya explicaciones muy largas por parte de algún compañero hace que otras personas no puedan intervenir. [ProfVol/LC]

Otro profesor aportó el siguiente comentario, referente también a la extensión de las intervenciones. Otra limitación de la participación de todos los miembros del grupo a las TDM, a parte del número de aportaciones de cada participante, está en la extensión de las intervenciones. Si escuchamos la voz del profesor de geografía e historia del instituto, recoge esta problemática así.

Recuerdo un par de sesiones donde un compañero hizo aportaciones muy largas, en una ocasión el discurso fue larguísimo, como si solo hubiese venido a escucharse a él. Me acuerdo porque me fijé, presté atención a sus intervenciones, e hizo una exposición extensa y ya no participo en ningún momento más durante esta tertulia. En una tertulia, el funcionamiento ideal es que todos los participantes puedan aportar sus ideas, impresiones, puntos de vista... lo que esperas es que todo el mundo pueda participar, o al menos que tenga la oportunidad de hacerlo. En este caso, el compañero hizo un repaso de todas las aportaciones anteriores y se comió el tiempo. [ProfVol/CS]

Los familiares también aportan comentarios respecto al tratado anteriormente, número de intervenciones y extensión de las mismas. En los siguientes comentarios se transcribe su voz.

En alguna tertulia, el tiempo de intervención de algún padre participante ha limitado la participación de otros en el debate después de la audición. Llegas a la tertulia, dónde previamente has escuchado los fragmentos musicales propuestos, has hecho anotaciones.... y no puedes aportar nada porque alguien expone su visión de forma muy extensa... [VOL 5]

Muchos de nosotros es la primera vez que participamos en una tertulia, nunca hemos disfrutado de un espacio donde hablar y compartir. Medir el tiempo de nuestras aportaciones forma parte del proceso de aprendizaje. [VOL 3]

Un tema novedoso para mí, una ilusión para aprender, junto con la oportunidad de hablar, me llevó alguna vez a exceder el tiempo de mi intervención. [VOL 8]

Como se ve en los últimos comentarios expuestos, algunas explicaciones que aportan los participantes a la falta de diálogo igualitario a lo que respeta al tiempo de intervención, es la falta de experiencia en espacios de debate.

Se encuentran comentarios en los diarios y se recogen alusiones en las entrevistas con familiares a la espontaneidad de las intervenciones. La participación espontánea en el debate sin respetar ni haber pedido la palabra o bien saltándose el turno.

En relación a la espontaneidad de las intervenciones también se encuentran comentarios en los diarios del alumnado participante en las tertulias.

Otro aspecto a destacar y que es necesario tener en cuenta cuando se plantean tertulias dialógicas, sean del tipo que sean, es la importancia de conducir el diálogo por parte del moderador del debate, en el caso de las TDM, el profesor de música.

La reconducción de las intervenciones que no hacen referencia al fragmento musical propuesto para la audición es importante, para evitar que el diálogo desencadene en una serie de intervenciones alejadas de los conceptos a trabajar.

Comentar y matizar que las observaciones alrededor de las barreras exclusoras referentes participación y el diálogo en las tertulias dialógicas musicales expuestas anteriormente, son puntuales. Los criterios de funcionamiento de las tertulias se han ido perfilando durante las experiencias previas a la investigación, grupos de familiares y voluntarios y grupos de profesorado, estas barreras se han puesto de manifiesto fundamentalmente en las primeras tertulias. Los docentes, familiares y el moderador de la tertulia se han dado cuenta de ellas durante la implantación del aprendizaje dialógico. Esto se ha visto reflejado en los diarios de campo, el diario del participante y en las entrevistas con familiares.

Participación y diálogo como dimensión transformadora.

A continuación, se analizará la participación y el diálogo en las tertulias dialógicas como dimensión transformadora. La información se ha recogido de los diarios de campo de los docentes, los diarios de los familiares y voluntarios y de los docentes participantes en las tertulias dialógicas musicales en la fase experimental y de los diarios recogidos en los portfolios del alumnado durante la implantación de las TDM en la materia de música.

Remarcar que las observaciones y comentarios de los participantes en las tertulias en relación a la participación y el diálogo desde la dimensión transformadora son más abundantes, casi cuadruplican a los comentarios en referencia a la dimensión exclusiva. Esto permite hacer una primera valoración positiva del poder transformador del Aprendizaje Dialógico cuando se aplica como Actuaciones Educativas de Éxito.

La información recogida se ha organizado en diferentes categorías; espacios abiertos a la participación, perfil de los participantes y beneficios de la diversidad, el principio de igualdad de diferencias, el papel del moderador del debate, entendimiento entre los participantes, aumento del nivel de la participación en las sesiones con el avance de las tertulias a lo largo del curso, el clima que se genera en las tertulias...

El grupo de profesores o el grupo de familiares y voluntarios que participan en las TDM es tan amplio y diverso que resulta sorprendente que a muchos participantes les llame la atención esta diversidad.

Me sorprende mucho la variedad de personas que participamos en las tertulias, somos de perfiles profesiones distintos, diferentes niveles sociales y culturales, personas de diferentes generaciones. Me encanta esta variedad. [VOL 3]

Otro padre participante en la tertulia, comenta en la entrevista:

El hecho de poder estar hablando de conocimientos de arte y música con personas muy diferentes a mí, de nivel cultural muy superior al mío, me llama la atención. [VOL 7]

Algunos de los familiares participantes en las tertulias, exponen en las entrevistas que existe un rasgo característico entre el voluntariado que participa en las TDM. Coinciden que existe una diversidad clara entre el perfil de los participantes pero que a su vez tienen un carácter concreto y similar, los participantes son personas abiertas y tienen una actitud proactiva en todo lo que implica el aprendizaje dialógico. Esta apreciación se recoge también en el diario de campo en la fase experimental.

Se valora, desde el docente moderador de las tertulias y así se recoge en el Diario de Campo, que el espacio creado a través de las TDM en el Instituto ha significado un nuevo modelo de participación de las familias en el Instituto, permitiendo y fomentando su participación en el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas. Los familiares y voluntarios también aluden a esto en las entrevistas y en los diarios reflexivos.

Haber participado en las tertulias me ha dado la oportunidad de participar en las distintas actividades del instituto. Somos familias que venimos de primaria donde la presencia y participación de los padres en el día a día del colegio es alta, y llegamos al instituto y no sabemos cómo interactuar con el centro (...) [Fam 15]

Veo las tertulias musicales como una forma de participar en el Instituto y a su vez, fomentar el aprendizaje de nuestros hijos [Fam 6]

La participación en las tertulias musicales es voluntaria y totalmente gratuita, tanto por parte de los docentes como de los familiares y voluntarios. Sorprende la continuidad y el compromiso en la participación por parte de los diferentes miembros de la comunidad educativa.

La sencillez para implementar las tertulias dialógicas tiene un poder facilitador de la participación a estas Actuaciones Educativas de Éxito.

Las tertulias dialógicas musicales están abiertas durante todo el curso para facilitar la participación de toda la comunidad educativa del centro, en cualquier momento está abierta la inscripción de nuevos participantes, este es un punto muy valorado por los familiares y voluntarios.

Por organización familiar, el año anterior no pude participar en las tertulias musicales, me dieron la posibilidad de empezar a mitad del curso, pero preferí esperarme a este segundo año. Me gustó que sean abiertas y se acepte a todas las personas en todo momento. [Fam 32]

Los diferentes participantes entrevistados coinciden en la importancia y el gran valor que tiene para las tertulias musicales que participen personas de distintos perfiles, tanto a nivel académico como a nivel socio-cultural. Cada uno de los participantes puede aportar su valoración y comentario desde su punto de vista, desde su realidad.

Si nos centramos en los comentarios, recogidos en la transcripción de las entrevistas y en el diario reflexivo, de una madre y de un padre participantes en la tertulia se observa como valoran la importancia de aprender unos de los otros.

En las tertulias participamos padres y madres de perfiles muy distintos. Hay padres que tienen estudios, y después están personas como yo que tenemos estudios

primarios, creo que esto es muy bueno, todos podemos aprender de todos (...) [Fam 2]

Distintas trayectorias académicas y profesionales, permiten a los asistentes a las tertulias una interpretación diferente de las obras o fragmentos musicales propuestos, la descripción de las sensaciones, el conocimiento de las características de la época de la pieza musical. Hacer una interpretación variada de las obras y la explicación al resto, mejora la comprensión del contenido musical e histórico y clarifica las posibles dudas que uno puede tener.

Las diferencias, y la diversidad entre participantes enriquecen el aprendizaje dialógico entre los adultos, tal y como recogen los participantes en los diarios reflexivos y las entrevistas:

En la sesión de hoy me he sido consciente de que; cuando trabajamos una obra en las TDM cada uno de nosotros la relaciona con aspectos de nuestro día a día. Por ejemplo, uno de los padres, que es historiador y trabaja en un archivo histórico, todos sus comentarios hacían referencia a la parte histórica de la obra, en cambio, para una madre, que no trabaja, sus comentarios, muy válidos y que me han gustado mucho, hacían relación a la música y la televisión... nuestras diferencias nos enriquecen! [Fam 26].

Se ha detectado otro factor de diversidad, la edad de los participantes. La diferencia de generaciones permite el contraste de diferentes puntos de vista. En el grupo de familiares y voluntarios es donde se encuentra una mayor muestra de la diversidad entre la edad de los participantes. Las aportaciones de familiares de edad avanzada, como voluntarios abuelos de alumnos del centro, tienen un valor distinto a las aportaciones de familiares jóvenes.

La diferencia, según se refleja en el Diario de Campo del docente moderador de las tertulias con familiares y voluntarios, radica principalmente en el valor que le dan a la música,

los sentimientos y percepciones que les provoca, las sensaciones y la relación entre la música y la sociedad actual.

Un voluntario comenta en la entrevista:

Es curioso como un mismo fragmento puede despertar emociones distintas entre personas de diferentes generaciones. El fragmento trabajado hoy ha generado sensaciones de rabia y de alegría, en dos participantes diferentes. Ciertamente es que las aportaciones de uno y del otro han sido muy diferentes también (...) [DC1-Prof1]

Se contempla entonces, la diversidad como un beneficio adicional a las tertulias, y que además es aconsejable potenciar.

En las tertulias Dialógicas Musicales existe un espacio de escucha de todas las personas a partes iguales, respetando en todo momento las diferencias de pensamiento y opiniones, superando de esta forma las barreras de clase que pueden existir en los centros educativos.

Las evidencias que todas las opiniones son escuchadas a partes iguales se pone de manifiesto en los comentarios de las entrevistas de los participantes o en los portfolios de los alumnos.

Es muy importante cuidar el lenguaje que se utiliza en las tertulias para facilitar la comunicación entre todos los participantes.

Alumnado, profesores y familiares, a través de las TDM consiguen superar la oposición a la comunicación ligada con las jerarquías, perfiles y clases presentes en algunos espacios escolares. Esto es gracias a los principios del aprendizaje dialógico. Una madre, comenta:

Cuando estamos en la tertulia, nos ponemos todos al mismo nivel, el profesor de música, los familiares, voluntarios de distintas edades. Me gusta poder hablar sin

miedo a equivocarme, sin tapujos. Me encanta cuando uno se equivoca y después reflexiona sobre su comportamiento y vemos todos lo que hemos aprendido. [VOL 2]

Veo muy positivo del aprendizaje dialógico, el poder expresarse libremente, decir lo que piensas y el resto de compañeros, pueden decirte lo que quieren sin enfrentamiento ni discusiones, solo discrepancias. Estas no las veo desde el punto de vista negativo, sino como una oportunidad para contrastar información. Muchas veces decimos lo mismo con palabras distintas. [VOL 5]

Existe una tendencia entre los participantes de percibir, durante las primeras sesiones, las tertulias como un debate clásico, réplicas por alusiones, comentarios espontáneos,

Para neutralizar los obstáculos o barreras que pueden limitar un debate más igualitario, es necesario tener muy presentes en todo momento los criterios de funcionamiento de la tertulia, vinculados a los siete principios del aprendizaje dialógico, y asegurarse que todos los participantes en las TDM los tienen en cuenta.

12. Análisis y Resultados de las Entrevistas

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos de las entrevistas semiestructuradas realizadas con voluntariado, profesores o familiares, durante las experiencias previas y con los familiares a lo largo de los dos primeros años de investigación. Se analizan también las entrevistas realizadas con el alumnado a lo largo de los diferentes años de la investigación. Se analizan todas las aportaciones recogidas.

12. Análisis y Resultados de las Entrevistas

12.1 Entrevistas a los Profesores/Voluntarios en las Experiencias Previas

12.2 Entrevistas con los familiares que acuden a las TDM en los cursos 2017-2018/2018-2019

12.3 Entrevistas con el alumnado en los cursos 2017-2018/2020-2021

12.1 Entrevistas a los Profesores/Voluntarios en las Experiencias Previas

Durante el año previo a la implantación de las tertulias dialógicas en el primer curso de la ESO, se realizaron Tertulias Musicales con voluntarios, ya sea profesores o familiares. Durante esta experiencia se realizaron entrevistas, tal y como se detalla en el capítulo 9 de la parte de metodología.

El objetivo de estas entrevistas no fue otro que analizar y evaluar el desarrollo de las TDM para poder implementarlas satisfactoriamente en la materia de música de la ESO.

Después de un análisis de todas las entrevistas semiestructuradas enumeradas en la tabla 38, cabe destacar algunos de los comentarios significativos del voluntariado. Tras estas entrevistas se produjeron algunas modificaciones que cambiaron las Tertulias Dialógicas Musicales originales.

La globalización digital presenta ciertas ventajas respecto a otras épocas en las cuales el acceso a la música era mucho más limitado. Actualmente, existen diferentes plataformas donde poder escuchar música, tanto con conexión a internet, como en modo de descarga en los diferentes dispositivos. Esto es una ventaja, pero en un primer momento creó un problema para proponer la escucha de la obra que trabajaríamos en la TDM. A Través de las siguientes citas podemos constatar la gran diversidad existente a la hora de acceder a las obras musicales.

Yo no he podido escucharla online en YouTube en mi casa, la conexión no es estable.

[ProfVol/CS]

Yo utilizo Spotify, podríamos trabajarla en esta plataforma. Ofrece su reproducción online u offline. [ProfVol/CL]

Podrías entregar la música descargada en un Cd, Pendrive... [ProfVol/FQ]

Cabe recordar que estamos hablando del 2016, parece un año relativamente cercano, pero revisando las entrevistas, las conexiones vía wifi o la utilización de los datos ilimitados en los dispositivos no estaba tan extendido como en el actual periodo post pandemia.

Las principales plataformas que se han utilizado para trabajar las Tertulias Dialógicas musicales han sido: YouTube (las fichas de audición del presente documento están direccionadas a estas plataformas, apartado 7), Spotify, Apple Music o Amazon Music. En muchos casos, en estas plataformas se puede escuchar la música con o sin conexión a internet, aspecto importante para la reproducción constante de estas obras musicales.

Por otro lado, la música se reproduce en unos parámetros espacio temporales muy diferentes al resto de manifestaciones artísticas como por ejemplo las Tertulias Dialógica Literarias. En un libro, los participantes de las TDM pueden marcar, anotar las páginas, contar párrafos...

A través de diferentes propuestas de los asistentes a estas primeras Tertulias y también como consecuencia de la observación directa de las TDL del CEIP Àngels Guimerà, se determinó recomendar llevar una pequeña libreta B7-1/12 (85 x 125 mm.) o similar y poder, de esta forma, llevar un seguimiento de todo el proceso.

En esta libreta los participantes a las TDM apuntan diferentes observaciones como:

En el concierto de la primavera de Vivaldi, los diferentes movimientos se encuentran en, 0:04, Allegro, 3:31 Largo, 6:02 Allegro. [ProfVol/FQ]

Es curioso que el público no aplaude entre los conciertos I, II, II i IV, que corresponden a los minutos 10:00, 21:30 y 31:30; y en cambio, en el minuto 40:10 la gente rompe a aplaudir... [VOL 8]

Uno de los momentos que más me ha impactado de la sinfonía de Beethoven es el minuto 59:00, cuando todo el coro se pone en pie y empieza a prepararse para la intervención vocal, conjuntamente con la orquesta. [VOL 11]

Destacar que, en la escucha de las diferentes audiciones, y en el análisis por parte de los participantes en las tertulias, cuando se refiere a un minutaje concreto puede haber diferencias dependiendo de la plataforma del contenido.

Además de observar el tipo de anotaciones que encontramos en las libretas de los participantes, cabe destacar las ventajas que un voluntario ha encontrado en su uso. Veamos sus palabras.

Escribir las anotaciones en una libreta pequeña me ha resultado muy fácil. Yo trabajo en Barcelona y la mayoría de días voy en tren. Durante este tiempo escuchaba las obras para las TDM, si la libreta hubiese sido mas grande, no hubiese podido llevarla conmigo y posiblemente no habría anotado todo lo que he anotado [VOL 10]

Otra reflexión muy importante de las TDM es la percepción de toda la obra de arte en su conjunto. Los músicos y melómanos, tenemos la percepción de la obra de arte en su conjunto, es decir, nosotros, cuando hablamos de la *Aria de la Reina de la Noche de Mozart*, la contextualizamos dentro de una escena, que pertenece a un acto de la ópera la *Flauta Mágica* de este impresionante compositor.

Actualmente, la gente está acostumbrada a escuchar fragmentos de grandes obras y no las obras en sí como elemento unificador. Muchos conocen pequeños fragmentos de obras ya sea porque se reproducen en medios de comunicación, anuncios o que por sus características son socialmente conocidos, pero muy pocas veces se conoce la obra a la que pertenecen, tal y como nos plantean las siguientes personas entrevistadas:

No sabía que este fragmento pertenecía a este concierto. [ProfVol]

No sabía que esta melodía era copiada de la música clásica. pensaba que era una melodía original de los dibujos animados que veía cuando era pequeño. [VOL 3]

Creía que esto era parte de una ópera y no de una sinfonía. [ProfVol/MA]

Evidentemente, esto plantea una dicotomía, nos gustaría que el alumnado escuchase la música en su totalidad, pero en cambio, analizar o intentar analizar obras de 50, 90 o incluso 120 minutos es inasumible para un alumno de 12/16 años.

Es interesante, tal y como se ha visto después de analizar los distintos comentarios de los participantes voluntarios en las TDM y como se observa en las transcripciones anteriores, dedicar un tiempo en el inicio de una TDM a enmarcar el fragmento musical dentro de la totalidad de la obra. Esto se implantará en las TDM con el alumnado.

Por tanto, se opta por presentar una obra en su totalidad, y analizar uno de los fragmentos más representativos de ésta, y que desaparezca de la visión del alumnado de la música clásica como una recopilación cronológica de ejemplos sonoros cortos e inconexos entre ellos.

Por último, uno de los grandes cambios que se incorporó a las TDM definitivas fue la escucha activa de diferentes fragmentos musicales dentro de la hora de la Tertulia.

¿Por qué...? Actualmente, vivimos en una sociedad acelerada, sin tiempo para parar y contemplar una de las manifestaciones artísticas más excelsas según diferentes autores del periodo romántico como es la música. Los voluntarios entrevistados plantean:

He intentado escucharla, pero ya sabes, lavadoras, deberes, el trabajo que me llevo a casa... [VOL 11]

Esta semana no he podido hacer las tareas, es que esto lo dejo siempre para el final y no he podido hacer lo que acordamos la semana pasada. [VOL 16]

*Uf...por segunda vez tendré que conformarme con lo que escuche en el aula...
[ProfVol/CL]*

Por esta razón, la sistematización de las sesiones y actividades de las TDM que se han llevado a cabo en el IES Baix Penedès, parten de la escucha activa del fragmento a

analizar de manera detallada y otros fragmentos de la obra que dan una visión general de la pieza en su conjunto.

12.2 Entrevistas con los familiares que acuden a las TDM en los cursos 2017-2018/2018-2019

Todas las entrevistas realizadas con los familiares participantes en las Tertulias Dialógicas Musicales durante los dos primeros años de implantación en primero y segundo de la ESO, tabla 39, se han analizado. Destacar los comentarios más significativos para el análisis de los resultados de la presente investigación.

Como se detalla en la metodología llevada a cabo en esta investigación, se invitó a los familiares del alumnado a participar en las TDM, trabajando las mismas obras y contenidos similares que en las TDM del alumnado.

Se han recogido múltiples sensaciones, percepciones y comentarios por parte de los familiares. Las principales aportaciones de las TDM de los familiares a los resultados finales, son las interacciones que se generan en el ámbito familiar, fuera del horario lectivo del alumno, que provoca una mayor asimilación de los contenidos curriculares.

Unos contenidos y competencias adquiridos dentro del ámbito escolar si se llevan a trabajar en otro ámbito, como puede ser el familiar, en grupo de amigos... adquieren otra magnitud. El trabajo de obras con las familias y con los estudiantes al mismo tiempo genera estas interacciones, muchas veces originadas por los adultos, invitando a los adolescentes a hablar de música en casa. A lo largo de la implantación de las TDM se han ido intercambiando los papeles familiares-alumnos, siendo los menores los que inician el debate en casa.

Los familiares agradecen e identifican los beneficios de participar ellos en las tertulias. Se recoge la voz de algunos familiares participantes para dar evidencia de estas interacciones en el ámbito familiar y el beneficio que supone para sus hijos.

Me gusta mucho asistir a estas TDM porque hablo en casa con mi hijo de lo que se está estudiando en la clase de música, esto me permite llevar un seguimiento de si tienen dificultades o no para aprender, aprobar la materia... [Fam 6]

La voz de este familiar recoge el valor de conocer que está trabajando su hijo en clase, como fuente para establecer un diálogo con adolescentes, y a su vez, implicarse en el proceso de aprendizaje, ayudando al alumno a detectar problemas o dudas alrededor de la materia de música.

Desde que asisto a las TDM, buscamos información de la obra que estamos trabajando juntos, es como extender las TDM al ámbito familiar, ya que dialogamos en cada de lo que encuentra cada uno (...) [Fam 11]

Este familiar, relata como incide el hecho de asistir el en las TDM en el proceso de aprendizaje de su hija. Su hija busca información, la comentan y eso implica una retroalimentación en el aprendizaje musical.

Actualmente, realizamos TDM en casa, con el resto de integrantes de la familia, es espectacular. A través de esto ha cambiado la relación con nuestros hijos... [Fam 19]

En casa escuchamos la pieza musical que estamos trabajando mensualmente, nunca habíamos escuchado tanta música clásica en casa... [Fam 21]

Como comenta este participante, las TDM han implicado escuchar más música clásica en casa, un género musical olvidado en muchas casas.

Nos encanta trabajar juntos, escuchamos diferentes fragmentos de la obra para analizar lo que toca cada semana, pero a parte también escuchamos la obra en su totalidad, comentando la gran cantidad de piezas que integra toda la obra musical ... [Fam 31]

Como se puede observar en las aportaciones anteriores, el dialogo en casa, además de aportar beneficios y enriquecer el aprendizaje musical del alumnado, incide en las

relaciones personales entre adolescentes y adultos. El dialogo y la interacción padres-hijos, sobre todo en la adolescencia, son complicados y las TDM han aportado facilidad.

La extensión de estas tertulias a otros ámbitos del conocimiento, como pueden ser otras materias, problemáticas alrededor de la educación más generalizados, también es un comentario frecuente de los familiares.

Una participante recoge esta propuesta en su entrevista:

Aunque por horario me es difícil asistir a las TDM de familiares, me gusta asistir cuando puedo porque se en cada momento que está trabajando mi hijo, me gustaría que se pudiese realizar esta actividad en más materias... [Fam 17]

Otra madre incide en la oportunidad de realizar tertulias alrededor de temáticas generales del alumnado.

Estic veient com funcionen les Tertúlies Dialògiques Musicals i com em serveixen per seguir l'aprenentatge dels meus fills,(...). M'agradaria que es fessin més tertúlies amb pares, a més de tractar temes propis i particulars d'una matèria, es podrien comentar aspectes generals de l'educació. [Fam 15].

Otro comentario generalizado de las entrevistas a los familiares fue la apertura del centro a las familias. Abrir el instituto a las familias ha brindado la posibilidad a muchos padres y madres a conocer que se hace, como se trabaja, participar de la educación de sus hijos. Son muchos los participantes, que, en conversaciones no formales, al inicio o final de las sesiones, comentan el agrado de entrar en la "vida del instituto".

Como docentes, son muchas las veces que queremos más implicación de las familias en el proceso de aprendizaje de sus hijos, pero no les damos facilidades dentro del instituto.

La proximidad que han sentido algunas familias se plasma en los comentarios siguientes, extraídos de algunas entrevistas.

Me ha gustado mucho poder acceder al centro, ver las aulas en las que está estudiando mi hija y poder hablar con el profesor de manera permanente. [Fam 9]

Me he encontrado a gusto en el instituto, hablar con un profesor que está dando clase a tu hijo ayuda a sentir como tuyo el instituto, no como una institución en la traes a tu hijo pero que muchas veces ves como inaccesible. [Fam 17]

Me gustaría que todas las materias hicieran cosas similares, ya que podría ver si mi hijo me miente o me está diciendo la verdad, estoy encantada de asistir a estas charlas... [Fam 33]

Escuchando la voz de este último comentario de un familiar de un alumno de segundo de la ESO, se abre un camino para la implementación de otras Actuaciones Educativas de Éxito en el instituto. Extender las tertulias a otras materias, como por ejemplo tertulias dialógicas literarias, artísticas... o proponer temáticas educativas generales. Posiblemente una iniciativa de este tipo, abriría las puertas a más familias para participar en la vida del instituto, y no reducir únicamente el trabajo de una sola materia.

12.3 Entrevistas con el alumnado en los cursos 2017-2018/2020-2021

A lo largo de los diferentes años de la investigación, se han realizado distintas entrevistas con el alumnado participante en las TDM y con el alumnado de los grupos de control, tal y como se refleja en la Metodología de la investigación, punto 8. Técnicas de recogida de la información.

El objetivo de estas entrevistas, además de corroborar los comentarios, sensaciones y percepciones expuestos en los portfolios, es provocar dudas y preguntas al alumnado de los grupos de control y que no participa en las TDM, para evidenciar las diferencias entre el alumnado.

El alumnado de los grupos experimentales a diferencia de los de los grupos de control, durante los dos primeros años de la investigación, dan mucha más importancia al aprendizaje musical. Esta diferencia se observa en diferentes alumnos entrevistados, siendo un ejemplo:

En un primer momento, no me gustaron las clases de música, pero poco a poco fui viendo que me gustaban más. Empecé a disfrutar de las clases, música fue una de mis materias favoritas. (...) En el colegio, no me gustaba la música, en primero cada vez me gustaba más y ahora que estoy en segundo de la ESO, me encanta, no descarto el año que viene escoger la optativa de música. [Alum 108-2º]

Esta alumna da especial importancia a la motivación y las ganas de aprender fruto de la diversión en las clases de música.

Otra alumna, puso en valor la importancia de aprender música a través del diálogo y enmarcar el aprendizaje dentro de un contexto histórico y cultural. Haciendo especial incidencia a la ayuda que le ha brindado el aprendizaje musical a otras materias o ámbitos, en especial a la historia. Sus palabras fueron:

(...) el aprendizaje dialógico me ha permitido contextualizar los contenidos de la materia de música, des de segundo de la ESO hasta ahora, que estoy en cuarto. Me

encanta aprender, después poderlo explicar y relacionar lo que aprendo con otros aspectos del día a día además de relacionar la música con la materia de historia. Parecerá raro, pero pensar en la música y las características musicales de las distintas épocas me ayuda a asimilar y acordarme de lo que hacemos en geografía e historia. Con las TDM a parte de aprender música he aprendido otras cosas (...). [Alum 225-4º]

El alumnado al que se le ha impartido la materia de música a través de metodologías tradicionales y a través de las Tertulias Dialógicas, ve claramente la diferencia entre dinámicas, siendo de gran valor sus comentarios reflexivos. La voz de un alumno que cursó primero y segundo de la ESO en un grupo control y que después cursó las optativas de música con el aprendizaje dialógico, refleja:

(...) Si analitzo la matèria de musica al llarg dels quatre cursos, tinc un record molt diferent. Per a mi, a primer i segon d'ESO, la música era una assignatura més, no hi donava importància, a mi m'agradaven les lletres, català, castellà, anglès i ciències socials, música i plàstica eren unes matèries sense importància per a mi. No hi tenia cap tipus d'interès.

(...) Quan a tercer d'ESO vaig haver d'escollir una optativa, no tenia especial interès per a cap de les que m'oferien i vaig triar música, pensant que seria la que menys hauria d'estudiar... I em vaig enamorar de la matèria. Les classes les fèiem amb tertúlies, parlant, i se'm va despertar tot l'interès. Aquest any he triat, conscientment, fer música com a optativa. [Alum 33-4º]

En esta reflexión, se observa el aumento del interés hacia el aprendizaje musical impartido a través de las TDM.

En muchas de las entrevistas realizadas en el alumnado de los primeros cursos de la ESO, se observa un énfasis claro hacia la diversión en clase. Analicemos algunas de las transcripciones:

Me encantan las clases de música, aprendo mucho y sobre todo me lo paso bien.

[Alum 209-1º]

(...) Tanto si vamos al aula de música como si hacemos la clase en el aula de siempre, me gustan las clases. La profesora no hace pedir el turno de palabra y nos pasa el tótem para poder hablar, si no tenemos el tótem tenemos que estar callados y escuchando a los compañeros. [Alum 307-1º]

Fer així les classes de música m'agrada, parlem, podem donar tots les opinions i a més a més aconseguim estar tots callats i escoltant. [Alum 405-1º]

Destacar, en estos últimos comentarios, la importancia de respetar el turno de palabra en el desarrollo de una TDM.

Alumnado de los grupos de control, cuando fueron cuestionados alrededor de las clases de música, no se evidenciaron comentarios significativos relacionados con la motivación, la diversión y pasarlo bien en clase. Los comentarios se redujeron a la diferencia entre las clases prácticas, en el aula de música, y las clases teóricas, en el aula base, como se observa en las siguientes transcripciones:

Me gustan más las clases prácticas que las que hacemos en la clase normal, a veces las encuentro aburridas las dos, pero al menos en la clase de música cambiamos de sitio. [Alum 115-1º]

La música no m'agrada gaire, però quan anem a l'aula de música els dilluns m'ho passo bé i m'agrada aprendre a tocar l'ukelele. [Alum 117-1º]

Si que es interesante remarcar que el alumnado de los grupos de control cuando son preguntados por la distribución del aula en la clase de música, destaca el hecho de estar dispuestos en forma de círculo, donde todos se ven las caras, aunque no se realicen TDM. Algunos de los comentarios son los siguientes:

En el aula de música me gusta como estamos sentados, nos vemos todos las caras y si algún compañero pregunta algo, lo oímos mucho más y es más fácil prestar atención. [Alum 61-1º]

(...) A l'aula de música estem sentats en forma de cercle, així ens veiem tots i si algun company vol preguntar alguna cosa i aixeca la ma, tots el veiem. A més també m'agrada estar asseguts així perquè veig sempre la pissarra, estigui al lloc que estigui, ningú em tapa. [Alum 73-2º]

El aprendizaje entre iguales también se observa en las opiniones de los participantes, el alumnado, de forma general, y des de primero de la ESO, habla sobre aprender de sus compañeros. Si observamos las transcripciones de los comentarios de dos alumnos de primero de la ESO.

A classe de música em sento molt a gust perquè puc participar sense cap problema, no tinc vergonya perquè tots ens respectem. [Alum 73-1º]

(...) cuando hablamos y participamos en las clases, nos respetamos todos, el chico que de normal es el mas listo y un poco chulesco en las clases de música nos respeta a todos y además valora nuestros comentarios. [Alum 33-1º]

Además, es mucho el alumnado que comenta sobre el dialogo igualitario, el poder de eliminar las jerarquías entre participantes con el aprendizaje dialógico. El alumnado lo percibe como un avance en su proceso de aprendizaje. Veamos algunas de las transcripciones, de una alumna de segundo de la ESO.

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
LAS TERTULIAS DIALÓGICAS MUSICALES EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA
OBLIGATORIA. EL APRENDIZAJE DIALÓGICO APLICADO A LA MÚSICA
Gaspar Alcocer Barona

13. Análisis y Resultados de los Diarios de Campo

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos de los diarios de campo durante los años de la investigación. La información recogida se organiza a partir de la estructura de categorías definida para su posterior análisis. Se detalla el análisis de los datos recogidos por categorías y subcategorías.

13. Análisis y Resultados de los Diarios de Campo

13.1 Datos recogidos

13.1.1 Curso 2017-2018

13.1.2 Curso 2018-2019

13.1.3 Curso 2019-2020

13.1.3 Curso 2020-2021

13.2 Comentarios de las categorías de los Diarios de Campo

13.2.1 Participación y diálogo

13.2.2 Proceso de aprendizaje

13.2.3 Habilidades sociales

13.3 Análisis y resultados del Volumen

13.1 Datos recogidos

El día a día en el aula tras la implantación de las Tertulias Dialógicas Musicales en los diferentes niveles académicos y a lo largo de los cinco años del estudio, uno como experiencias previas y cuatro más como investigación, se ha recogido en los Diarios de Campo de los profesores de música. En ellos se anota toda la información que es susceptible de ser analizada a posteriori.

En cada uno de los Diarios, los docentes han recogido por una banda el desarrollo de las sesiones en cuanto a la programación y su seguimiento y por otra todas las sensaciones, percepciones y comentarios respecto al aprendizaje dialógico.

Se ha recogido una cantidad de información muy representativa, para facilitar el análisis, se han categorizado los comentarios de los docentes, estableciendo tres grandes grupos; participación y diálogo, proceso de aprendizaje del alumno y el desarrollo de habilidades sociales. La estructura de categorías y subcategorías para el análisis de la información recogida en los diarios de campo de los diferentes docentes se encuentra en la tabla 40, Estructura de categorías definidas para el análisis (diario de campo).

La categoría participación y diálogo, se divide en seis subcategorías, estrategias de participación (EP), experiencia participativa (EX), barreras de participación (BP), Intervenciones de los participantes (IP), extensión de las exposiciones (EE) y habilidades comunicativas (HC).

Los comentarios referentes a la categoría proceso de aprendizaje del alumno, se han categorizado en cuatro subcategorías, siendo consciencia del proceso de aprendizaje (CPA), adquisición de las competencias y contenidos referentes a la parte práctica (ACP) y resultados globales de la materia. Para la categoría de habilidades sociales, se han establecido tres subcategorías, clima del aula (CA), diversión y pasarlo bien en clase (DIV) y motivación y ganas de seguir avanzando (MOT).

Para el estudio de toda la información, se ha valorado con una escala de valores del 1 al 5, siendo cada uno de ellos; 1- *raramente*, el 2- *muy poco*, 3- *poco*, 4- *usual* y el 5- *elevada*, la frecuencia con la que se observan comentarios referentes a cada una de las subcategorías en los Diarios de cada curso y nivel.

Posterior a la presentación de las tablas con las frecuencias de las anotaciones categorizadas, se presenta el análisis y resultados de toda la información recogida por categorías y diferenciando cada una de las subcategorías.

13.1.1 Curso 2017-2018

En el curso 2017-2018, en el Diario de Campo del profesor de música se recogen anotaciones de los seis grupos, tres experimentales y tres de control. En la Tabla 43, se encuentra detallada esta información, indicando los grupos de Control (C) y los grupos experimentales (E). El análisis de todos estos datos se recoge en el punto “comentarios de las categorías de los diarios de campo”.

Durante este curso participaron en las TDM musicales familiares de los alumnos de 1º de la ESO, estas sesiones también están recogidas en el Diario de Campo de este curso y la síntesis de la información para el análisis se detalla en la Tabla 44.

Para cada subcategoría se encuentra detallada la frecuencia, en la escala de valores citada anteriormente.

Tabla 43

Frecuencia de los comentarios de las subcategorías de análisis para cada grupo ,2017-2018.

2017-2018		Participación y diálogo						Proceso de aprendizaje				Habilidades sociales		
		EP	EX	BP	IP	EE	HC	CPA	ACC	ACP	RG	CA	DIV	MOT
E	1 ESO B	2	3	2	3	2	3	2	2	1	3	4	5	4

2017-2018		Participación y diálogo						Proceso de aprendizaje				Habilidades sociales		
		EP	EX	BP	IP	EE	HC	CPA	ACC	ACP	RG	CA	DIV	MOT
E	1 ESO C	3	2	2	2	1	4	3	3	2	2	4	4	4
E	1 ESO D	3	2	2	3	2	3	2	3	2	2	4	5	4
C	1 ESO A	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	1	2
C	1 ESO E	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1
C	1 ESO F	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	2

Nota: Elaboración propia a partir de los datos recogidos en la investigación.

Tabla 44

Frecuencia de los comentarios por subcategorías de análisis en el Diario del curso 2017-2018.

2017-2018		Participación y diálogo						Proceso de aprendizaje				Habilidades sociales		
		EP	EX	BP	IP	EE	HC	CPA	ACC	ACP	RG	CA	DIV	MOT
TDM	Familiares	4	5	4	3	4	3	5	4	3	4	5	3	4

Nota: Elaboración propia a partir de los datos recogidos en la investigación.

13.1.2 Curso 2018-2019

En el curso 2018-2019, se realizan TDM en 1º y 2º de la ESO, recogiendo toda la información en dos Diarios de Campo. La frecuencia de observación de los comentarios para cada una de las categorías de análisis se encuentra recogida en la Tabla 45.

Los familiares del alumnado de segundo de la ESO, igual que en el año anterior, tuvieron la posibilidad de participar en las TDM, el desarrollo de estas sesiones también se

recogió en los Diarios de Campo de este curso, la información se encuentra en los cuadros siguientes, tabla 45.

Tabla 45

Frecuencia de los comentarios de las subcategorías de análisis para cada grupo, 2018-2019.

2018-2019		Participación y diálogo						Proceso de aprendizaje				Habilidades sociales		
		EP	EX	BP	IP	EE	HC	CPA	ACC	ACP	RG	CA	DIV	MOT
TDM	1 ESO B	3	2	2	1	2	2	2	2	2	3	4	5	4
TDM	1 ESO C	2	3	1	3	2	2	2	2	3	3	5	5	5
TDM	1 ESO D	2	3	2	2	3	3	2	3	3	2	4	3	4
TDM	1 ESO A	3	2	2	2	3	2	2	3	2	3	3	3	3
TDM	1 ESO E	3	1	3	2	2	3	3	2	3	3	5	5	3
TDM	1 ESO F	2	2	3	3	2	3	3	2	2	3	4	5	3

2018-2019		Participación y diálogo						Proceso de aprendizaje				Habilidades sociales		
		EP	EX	BP	IP	EE	HC	CPA	ACC	ACP	RG	CA	DIV	MOT
E	2 ESO B	3	4	3	5	5	3	3	4	5	3	4	4	4
E	2 ESO C	4	3	3	4	5	3	3	4	5	3	5	4	3
E	2 ESO D	4	5	4	3	4	5	4	3	5	3	5	5	3
C	2 ESO A	1	1	1	1	1	1	2	1	2	3	1	2	1
C	2 ESO E	1	1	1	1	1	1	3	3	2	3	1	2	2
C	2 ESO F	1	1	1	1	1	1	3	2	2	2	2	2	1

2018-2019	Participación y diálogo						Proceso de aprendizaje				Habilidades sociales		
	EP	EX	BP	IP	EE	HC	CPA	ACC	ACP	RG	CA	DIV	MOT
TDM Familiares	3	4	3	5	4	5	3	4	3	4	4	5	4

Nota: Elaboración propia a partir de los datos recogidos.

13.1.3 Curso 2019-2020

La implantación de las Tertulias Dialógicas Musicales se extiende a la materia optativa de 3º y 4º de la ESO durante este curso, realizándose TDM en todas las materias de música de la ESO el curso 2019-2020. En los diarios de este curso se recogió toda la información y comentarios de los docentes que impartieron las tertulias este año académico, Tabla 46.

Tabla 46

Frecuencia de los comentarios de las subcategorías de análisis para cada grupo, 2019-2020.

2019-2020	Participación y diálogo						Proceso de aprendizaje				Habilidades sociales		
	EP	EX	BP	IP	EE	HC	CPA	ACC	ACP	RG	CA	DIV	MOT
TDM 1 ESO A	2	2	3	3	2	3	3	2	2	2	5	4	5
TDM 1 ESO B	2	3	2	3	2	2	2	3	2	3	5	3	3
TDM 1 ESO C	3	2	2	2	3	3	2	2	3	2	5	4	4
TDM 1 ESO D	3	2	3	2	3	2	2	3	3	2	3	3	3
TDM 1 ESO E	2	3	3	3	2	2	2	2	2	3	5	2	4

2019-2020		Participación y diálogo						Proceso de aprendizaje				Habilidades sociales		
		EP	EX	BP	IP	EE	HC	CPA	ACC	ACP	RG	CA	DIV	MOT
TDM	2 ESO A	3	4	4	3	4	5	4	3	3	4	4	3	3
TDM	2 ESO B	4	3	2	5	3	3	3	4	4	2	2	4	2
TDM	2 ESO C	3	2	4	5	3	2	3	4	2	3	4	2	3
TDM	2 ESO D	3	4	4	3	4	5	4	3	2	3	4	2	4
TDM	2 ESO E	3	4	4	3	5	3	4	3	5	4	3	3	3
TDM	2 ESO F	4	5	3	3	3	3	3	4	4	3	2	4	5

2019-2020		Participación y diálogo						Proceso de aprendizaje				Habilidades sociales		
		EP	EX	BP	IP	EE	HC	CPA	ACC	ACP	RG	CA	DIV	MOT
TDM	OPT 3	4	5	4	4	3	3	3	5	5	5	3	3	4
TDM	OPT 4	4	5	4	5	4	3	4	5	4	4	5	4	3

Nota: Elaboración propia a partir de los datos recogidos.

13.1.3 Curso 2020-2021

La implantación de las Tertulias Dialógicas Musicales en el curso 2020-2021 está extendida en todas las materias de música de la ESO, en 1º y 2º como materia obligatoria y en 3º y 4º como materia optativa. Se implementan, como novedad en este curso, en el Proyecto POEFA/Aula Blava como método para la reducción del absentismo escolar en adolescentes. Toda la información recogida en los Diarios de campo de este curso académico se muestra en la Tabla 47.

Tabla 47

Frecuencia de los comentarios de las subcategorías de análisis para cada grupo, 2020-2021.

2020-2021		Participación y diálogo						Proceso de aprendizaje				Habilidades sociales		
		EP	EX	BP	IP	EE	HC	CPA	ACC	ACP	RG	CA	DIV	MOT
TDM	1 ESO A	2	3	2	3	3	3	2	3	2	3	4	5	3
TDM	1 ESO B	3	3	2	3	2	2	2	2	3	2	3	4	5
TDM	1 ESO C	3	2	2	3	2	3	2	2	2	3	4	5	4
TDM	1 ESO D	2	3	3	2	2	2	2	2	3	2	4	3	4
2020-2021		Participación y diálogo						Proceso de aprendizaje				Habilidades sociales		
		EP	EX	BP	IP	EE	HC	CPA	ACC	ACP	RG	CA	DIV	MOT
TDM	2 ESO A	4	5	3	4	4	5	3	3	4	4	5	4	4
TDM	2 ESO B	4	5	5	5	4	3	4	4	4	5	3	4	3
TDM	2 ESO C	5	4	3	4	5	4	3	4	5	4	3	3	3
TDM	2 ESO D	4	5	3	4	5	4	3	3	4	4	3	3	4
TDM	2 ESO E	4	5	3	3	3	5	4	4	3	3	4	4	4
2020-2021		Participación y diálogo						Proceso de aprendizaje				Habilidades sociales		
		EP	EX	BP	IP	EE	HC	CPA	ACC	ACP	RG	CA	DIV	MOT
TDM	OPT 3	4	5	4	4	4	5	5	5	4	3	3	4	4
TDM	OPT 4	4	5	3	4	4	5	4	3	3	2	3	4	4

2020-2021		Participación y diálogo						Proceso de aprendizaje				Habilidades sociales		
		EP	EX	BP	IP	EE	HC	CPA	ACC	ACP	RG	CA	DIV	MOT
TDM	Aula Blava/ POEFA	4	3	5	4	3	4	5	4	3	4	5	5	3

Nota: Elaboración propia a partir de los datos recogidos.

13.2 Comentarios de las categorías de los Diarios de Campo

Todas las anotaciones de los diferentes Diarios de Campo se han categorizado y analizado posteriormente. En diversas ocasiones ha resultado difícil categorizar los comentarios del profesorado en las categorías y subcategorías definidas, ya que son bastante generales y pertenecen a varias de ellas.

El análisis de los comentarios se ha realizado y se presenta agrupado en categorías y subcategorías. Para cada una de las categorías se detalla una breve reflexión y análisis del desarrollo de las Tertulias Dialógicas Musicales acompañado de fragmentos codificados de los diferentes Diarios de Campo. Para cada transcripción se detalla el Diario de Campo al que corresponde y el código del profesor que la escribió.

13.2.1 Participación y diálogo

Observando los datos recogidos en las tablas del apartado anterior en cuanto a la participación y el diálogo, se evidencia una tendencia similar en todas las subcategorías analizadas. Las anotaciones respecto a cada una de las subcategorías incrementan a lo largo de los niveles académicos y además se observa una clara diferencia entre los grupos de control y los grupos experimentales, siendo las anotaciones en los grupos de control muy poco frecuentes.

Pasamos a analizar los comentarios de cada una de las subcategorías de la participación y el diálogo.

Estrategias de participación (EP)

Un elemento muy importante que se manifiesta en todos los Diarios de Campo de los diferentes profesores son las distintas estrategias de participación que generan los alumnos de las TDM. A continuación, ponemos varios ejemplos de diferentes profesores:

Las TDM generan debates organizados en los alumnos, aportando ideas sobre sentimientos, contenidos o experiencias de estos. Si soy sincero, en un primer momento era bastante escéptico a incorporarlas a mis clases, pero con el paso del tiempo observo que es una experiencia muy enriquecedora a nivel personal y profesional... Los alumnos se van animando y con el transcurso del tiempo se genera un espacio muy coordinado, que a su vez deja observar la realidad del aprendizaje de los alumnos. [DC1-Prof1]

En el primer Diario de Campo se encuentra esta reflexión del profesor 1, se ve la importancia de participar en las clases a través de el aprendizaje dialógico. El profesor relata el valor que en el paso del tiempo ha dado a las tertulias y el éxito de ellas en cuanto a la participación del alumnado.

Siempre pensaba en los debates generados en secundaria eran desorganizados (...) pueden ser causados por ser puntuales e intercalados con otras actividades unidireccionales, pero realmente lo que me ha sorprendido de esta experiencia es el respecto entre alumnos, las intervenciones iniciales y las respuestas del resto de alumnado que ayuda a profundizar en los contenidos de cada curso y a conducir la unidad didáctica al trabajo final de ella. Estoy encantado [DC4-Prof4]

En esta reflexión, se observa, igual que en la anterior, el poder de organización que brindan las tertulias a los debates en el aula. Tiene especial importancia, dos profesores distintos opinan similar en cuanto a la participación en el aula.

Yo creo que existe mucha diferencia entre los grupos experimentales y los grupos de control, queda evidenciado sobre todo en las estrategias que generan los alumnos a la hora de hablar y relacionarse entre ellos. El otro día hablábamos en la sala de profesores sobre la investigación y el aprendizaje dialógico que trascendía a la materia de música, creo que queda demostrado en las exposiciones de otras materias, ya que generan recursos que los alumnos de los grupos de control no tienen. Realmente funciona el proyecto como tal en esta dimensión [DC1-Prof1]

Analizando esta aportación del profesor 1, destacar como influye el aprendizaje dialógico en la relación interpersonal del alumnado de los grupos experimentales en comparación con el alumnado de los grupos de control. Esta influencia no solo se aprecia en la materia de música, sino que se observa en las diferentes materias de primero de la ESO. Se puede evidenciar el poder de las TDM en la participación y diálogo del alumnado participante en ellas.

El grado de participación y diálogo, como se observa en las diferentes tablas, se potencia con el paso de los alumnos por diferentes cursos escolares implementando las TDM.

Yo llevo varios años con las Tertulias Dialógicas y he observado la diferencia de participación entre los alumnos que realizan Tertulias y los que no, ya que están acostumbrados a generar ideas y rebatir argumentadamente sobre ellas. [DC3-Prof1]

Incluso se corrigen los propios alumnos sin necesidad de la intervención del profesor, siempre respetando todas las opiniones.

Veamos algunas de las intervenciones del alumnado recogidas en el diario de campo.

Por favor, te hemos escuchado antes a ti, déjanos hablar a nosotros ahora, lo que tengo que decir es importante para mí. [DC4-Prof2]

Profe, és la segona vegada que intervé sense tenir el torn de paraula, no respecta a la resta. [DC2-Prof2]

Estic molt enfadat, si no pares d'interrompre no t'escoltaré després. [DC3-Prof3]

En estas intervenciones se observa como el alumnado da valor a pedir el turno de palabra y a respetar las aportaciones del resto de compañeros.

Es importante resaltar que los alumnos deben crear sus propias estrategias, ya que las que se generan a partir de sus intenciones, intereses... son las más efectivas para ellos en consonancia con las bases teóricas estudiadas. Por ejemplo, un profesor resalta la importancia de que cada alumno cree su propia manera de intervenir.

Se nota la diferencia entre aquellos alumnos que son originales a la hora de intervenir de aquellos que imitan comportamientos o repiten frases de sus compañeros. Esta originalidad está íntimamente ligada con el portfolio entregado al final de cada unidad. [DC4-Prof1]

Es muy importante que el alumno exprese su propio punto de vista del fragmento musical que ha escuchado, exponerlo en clase, con sus propias palabras es el primer paso para alcanzar el objetivo propuesto en la programación. [DC1-Prof1]

Los alumnos van creando diferentes estrategias de participación con el transcurso del tiempo, cada vez más ordenadas, argumentadas y encuadradas en el marco de las TDM.

Algunas barreras que se deben tener presentes por parte de todos los participantes son:

- Tiempo excesivo de algunas intervenciones.
- Saltarse el turno de palabra, responder por alusiones.
- Encadenamiento de intervenciones que se alejan del inicio de la Tertulia.

Experiencias de participación (EX)

Con la experiencia que van adquiriendo los alumnos con las TDM, estos realizan las AEE con más facilidad y con una participación más ordenada, organizada y argumentada de las ideas. Una muestra de ello son las conclusiones de algunas anotaciones de los profesores en sus diarios de campo.

La diferencia en el transcurso de estos cursos ha sido espectacular, en primero de la ESO los alumnos participaban sin casi argumentos, porque querían ser protagonistas sobre el resto de la clase, en los últimos años eso ha cambiado radicalmente, el número de alumnos que participa es mucho mayor, con ideas argumentadas y sobre lo que se está hablando en la sesión. [DC2-Prof2]

Qué diferencia entre las primeras sesiones y las últimas de este año, en una sesión son capaces de participar la totalidad del alumnado. [DC3-Prof2]

En estas aportaciones se demuestra el avance y progreso en la participación y diálogo por parte del alumnado que participa en las TDM. Se evidencia como el alumnado mejora las habilidades comunicativas con la implantación de las TDM. Estas habilidades tienen repercusión en el resto de materias que se imparten en el instituto.

Hay profesores que además de transmitir su grado de satisfacción de las experiencias de participación en sus clases, proponen en las reuniones de equipos docentes de grupos, la sugerencia de incorporar el Aprendizaje Dialógico para superar dificultades en otras materias de este indicador. Una muestra sería el siguiente comentario anotado en un diario de campo.

Ayer en la reunión de equipo docente el profesor de catalán evidenció la falta de participación en sus clases y la dificultad que observa a la hora de pedir feedback sobre las actividades, yo sorprendido expuse que los alumnos en mi optativa de 3º se organizan y gestionan las intervenciones casi ellos solos, como compartimos algunos alumnos le propuse alguna actividad similar a la del aula de música. [DC3-Prof1]

La diferencia entre los grupos experimentales y grupos de control en esta subcategoría quedó manifiesta en los dos primeros años de investigación.

Hay mucha diferencia de participación en los grupos de control y los grupos experimentales, en los primeros, en las clases unidireccionales el alumno desconecta y cuando intentas interactuar con ellos te das cuenta que no participan realmente. [DC2-Prof1]

Las Tertulias Dialógicas Musicales sacan a la luz la poca participación en las clases de música teóricas, toda estructuración del profesor, toda la articulación de contenidos... queda en entredicho cuando hablamos de rentabilidad de los contenidos del alumno de modo pasivo, atendiendo y con una nula participación activa en la adquisición de contenidos teóricos.

Intercambiar experiencias, impresiones, dudas, compartir materiales, observar las dificultades de los compañeros... ayuda al propio alumno a participar en las TDM.
[DC4-Prof4]

Surge así la necesidad de estar activo en el aula, de mostrarse participativo en el funcionamiento de la Tertulia, y al mismo tiempo la necesidad de intercambiar experiencias con el resto de los compañeros.

Profe, Alum 344, ha dit que aquest instrument és de corda fregada, jo penso que és de corda pinçada, entre altres coses, perquè no té arquet [DC3-Prof3]

Alum 432 ha dit que no existeix diferencia entre una orquestra filharmònica o simfònica i jo si que vaig trobar una diferencia, filharmònica és aquella que esta formada per músics amants de la música, que no necessàriament eren músics professionals, mentre que l'orquestra simfònica tenien el patrocini professional de cada músic. [DC4-Prof4]

Barreras de participación (BP)

En la medida que pasan los años con Tertulias Dialógicas Musicales los alumnos están más acostumbrados a participar y generar diálogos entre ellos de un mismo fragmento musical. En esta línea cabe destacar comentarios de alumnos anotados por los profesores en sus diarios.

Profe, al principi no podia dir allò que volia dir, però ara no em costa gens [DC1-Prof1]

Aquest any estic a tope en les intervencions. [DC2-Prof2]

Profe, necesito contar lo que sentí ayer al escuchar la pista de este mes, realmente parecía que llovía, que hacía viento... [DC4-Prof4]

Es importante constatar que la diferencia entre el curso 2017-2018 y 2020-2021, la experiencia tanto del profesorado de música como del alumnado del instituto desarrolló técnicas para derribar las barreras de participación de los alumnos.

En los primeros cursos de TDM, todo el grupo de profesores estábamos ansiosos por que el alumnado participase inmediatamente de las tertulias, y la no participación de la totalidad del grupo pensábamos que no generaba conocimiento, que teníamos alumnos allí sentados perdiendo el tiempo, pero poco a poco descubrimos que eso no era así, que cada persona posee un tiempo para superar el miedo a hablar en público (...) más si cabe en esta etapa en la que se está formando la personalidad del alumnado y hablar en público hacia sus iguales resulta tan difícil en algunos casos [DC2-Prof1]

Sobre todo, en los alumnos del aula blava debemos ser pacientes y no forzar su participación en el grupo, ya que son alumnos con vivencias distintas, y con muchos fracasos a sus espaldas. [DC4-Prof1]

Se cree necesario reflejar a modo de conclusión, algunas cuestiones tratadas en los diferentes Diarios de campo de los profesores, pues resume los distintos aspectos que se analizan en esta subcategoría.

Por un lado, expresa con rotundidad la gran capacidad transformadora que tienen las TDM desde el punto de vista participativo de los integrantes de esta AEE, y su planteamiento como experiencia educativa dentro de la Educación Secundaria Obligatoria. Destaca la gran capacidad de los alumnos para pensar por ellos mismos, y generar sus propias conclusiones de aquellos que están escuchando y la repercusión directa que tiene en los alumnos que participan de ellas.

Lo más significativo es la importancia que tiene en el aula, yo jamás había visto la repercusión que tiene en los alumnos un Réquiem, tan fascinados por una obra de Verdi, por las características que tiene una orquesta... nunca... el desgaste que tiene el profesor en el aula es mínimo, ya que dedico las mismas horas a la preparación de las clases, pero en la sesión en sí, la moderación... el guiar a los alumnos... la ratificación de la veracidad de las aportaciones de los alumnos... es lo máximo que hago. Corrigiendo los portfolios me doy cuenta de la diferencia entre que la gente participe en el aula y la escucha pasiva del profesor. [DC1-Prof1]

Por otro lado, se considera que las TDM tienen un gran impacto en los alumnos que participan de ella. los diferentes profesores coinciden en que existen evidencias que la participación constante del alumnado en el aula tiene una gran dimensión transformadora en los alumnos.

La participación en el aula crea un conocimiento en el alumno de los contenidos teóricos subyacente en ellos, es la base donde argumentan todas las participaciones.

Al querer participar el alumno en las clases, deben prepararse las intervenciones en casa, y deben adquirir conocimientos teóricos para poder argumentar sus intervenciones. [DC3-Prof3]

Al estar activo en el aula, el alumno quiere todo el tiempo intervenir y aportar información. Aprenden mucho más si tienen el deseo de participar, y en esta etapa todos quieren su parcela de protagonismo en el aula. [DC3-Prof2]

En segundo lugar, los propios participantes de las TDM aportan durante la Tertulia su punto de vista, teniendo siempre como referencia la obra que estamos analizando, compartir sus vivencias les hace a su vez ser más críticos en sus participaciones en el aula.

Ves cómo comparten sus descubrimientos de la obra con todos sus compañeros, parámetros que tú habías analizado desde tu perspectiva profesional y son diferentes a los que ellos entienden. Ves cómo se retroalimentan a través de sus intervenciones:

*“pues yo encontré esto aquí... pues mira, yo siempre me fijo en la melodía principal...
pues para mí la clave está en...” es fascinante [DC3-Prof2]*

Por último, el clima del aula, ellos mismos se sancionan si alguien realiza alguna infracción de la Tertulia, ya que en todo momento todos se observan entre ellos y en todo momento necesitan del silencio para escuchar y ser escuchados.

Intervenciones de los participantes (IP)

Precisamente desde las Tertulias Dialógicas Musicales surgen ideas nuevas para compartir información, para colaborar entre los alumnos, para generar dinámicas internas entre ellos. Todo ello pasa por la mayor comunicación que tienen los alumnos en el aula, respetando las diferentes opiniones que se exponen, rebatiendo ideas con argumentos contrastados por ellos mismos.

Profe, quantes intervencions noves es poden fer cada vegada que escoltem el fragment? [DC1-Prof1]

Caldria determinar el nombre d'intervencions relacionades amb els diferents elements musicals [DC3-Prof2]

Tinc una estona la mà aixecada podem canviar la manera de demanar el torn de paraula? [DC2-Prof2]

De manera habitual, antes de empezar cada clase se realiza una pequeña introducción del *timing* de la sesión, y se estipulan los tiempos de las diferentes intervenciones. Un ejemplo de ello sería:

Avui introduïrem la nova obra que anem a treballar aquest mes, es una obra que pertany a l'estil posterior que hem estudiat en la anterior unitat.

Escoltarem la obertura, però, tota l'obra té una durada de més de dues hores, aquí t'heu enllaç (...). El fragment que anem a treballar és l'ària de la Reina de la nit, aquest fragment l'escoltarem avui dues vegades i després de cada reproducció obrirem el

temps per a la Tertúlia. acabarem la sessió donant les pautes per la pràctica del proper dia. [DC2-Prof1]

El profesor de una de las materias de música expresa como influyen estas intervenciones en su materia en concreto, ayudando a la futura interpretación de las obras propuestas.

Escuchar música y hablar sobre ella ayuda a los alumnos en la afinación de los instrumentos, en la expresión de las melodías, en la perfección rítmica, en los matices dinámicos de las piezas...[DC2-Prof2]

También, el diario de campo del último curso, el volumen correspondiente a las TDM en el absentismo escolar, propone comentarios de alumnos que habían dado por perdida su escolarización y a través del impacto transformador de las TDM vuelven a estar motivados con la asistencia al centro escolar.

Son alumnos que necesitan ser escuchados, que en muchas ocasiones tiene una mochila vivencial tremenda, que habían dado por concluida su escolarización porque eran incapaces de seguir el ritmo de la clase y a través de sus intervenciones en el aula, con alumnos con otras dificultades que han desembocado en el mismo problema, expresan sus sentimientos con la música como trasfondo. [DC3-Prof3]

También queda manifiesto en el último volumen del último curso escolar de esta investigación, que aquello que se trataba desde otros departamentos como la Oficina Municipal de escolarización (OME) o desde los centros territoriales de educación, queda solucionado desde el mismo centro educativo.

A través de diferentes intervenciones de los alumnos del aula blava, se observa que estos alumnos necesitan otro tipo de aprendizaje, adaptado a sus características, que en las clases ordinarias quedan invisibles, debido a la gran diferencia entre sus conocimientos y los conocimientos que se trabajan en el nivel que debería cursar. [DC4-Prof1]

El alumnado participante en el Proyecto Aula Blava, tal y como se ha observado por parte del docente, comenta que participando en esta iniciativa se siente rodeado de iguales.

Aquí me siento a gusto, con compañeros que tienen el mismo problema que yo, aunque estén causados por otros motivos, no me siento el raro de la clase... [DC4-Prof1]

A partir de ahora pienso venir, me gusta tocar la batería, es el instrumento que voy a elegir para la práctica. [DC4-Prof1]

No tengo presión aquí, voy a mi ritmo y en cambio avanzo mucho más de lo que pensaba. [DC4-Prof1]

Como se puede observar en las dos aportaciones anteriores que dan voz a un par de alumnos, con este proyecto se fomenta la motivación de los estudiantes para seguir aprendiendo en el ámbito o campo que les interesa.

yo generalmente soy una persona, siempre lo he sido, bastante impulsiva, y lo que estoy adquiriendo aquí es un talante más contemplativo. [DC4-Prof1]

Jo crec que actualment soc una persona més dialogant, crec que actualment tinc una millor actitud cap als meus companys, amb una mentalitat molt més oberta...[DC4-Prof1]

La participación del alumnado en este proyecto también les ha dado la posibilidad de ganar habilidades sociales y habilidades de relación, como se plasma en los comentarios anteriores.

Extensión de las exposiciones (EE)

Parece ser que las TDM dentro del currículo, preocupa en un primer momento a los profesores, ya que no se puede controlar la secuencia de contenidos, no se puede prever que hablarán los alumnos en clase, cuáles serán sus motivaciones e intereses...

Rápidamente, todos los profesores expresan en sus diarios de campo la creación de sentido de las TDM, el valor que le dan los alumnos a estas AEE es un aspecto básico, ya que los alumnos están esperando la hora de música para expresar el trabajo realizado con anterioridad.

El valor que le dan los alumnos a esta materia hace que se amplíe la oferta del centro en este ámbito, en el curso 2018-2019, el departamento de música solo tiene la optativa de música en 4t de la ESO, en el curso 2019-2020, el departamento de música incorpora a su oferta la optativa de música de 3r de la ESO.

Esto es debido a la gran aceptación que tiene la materia de música en los dos cursos anteriores, los alumnos que han trabajado dos cursos con las TDM, y el departamento incorpora estas AEE a la totalidad de los alumnos que cursan música, la motivación de los alumnos, la ilusión de los docentes por esta nueva experiencia, las mejoras observadas en el aprendizaje del alumnado...

Al final del curso pasado tuvimos mucha demanda para la optativa de música de 4t ESO, como jefe de departamento de música, junto con el equipo directivo, decidimos ampliar la oferta a 3º de la ESO, y por una parte ofertar la materia de música en todos los niveles de la ESO, en segundo lugar, atender a la gran demanda del centro en el ámbito artístico, y en tercer lugar, continuar con la implementación de las TDM con los alumnos que empezaron en el curso 2017-2018 y que en el actual curso se encuentran en 3º de la ESO.

Fruto de esta gran demanda es la organización de ellas, el correcto funcionamiento del turno de palabra, las extensiones de las participaciones, las respuestas a las participaciones iniciales, la consecución de los objetivos propuestos con anterioridad...

[DC3-Prof1]

Los alumnos, como en otros aspectos de las TDM se regulan. Ellos mismos, entre otros factores, por la disposición circular de las sillas en el aula de música, se observan, el

profesor guía, pero toda corrección a un alumno por parte del docente, tiene la respuesta gestual del resto de la clase de desaprobación y diferentes comentarios como

Profe, ALUM 98 triga molt en les seves intervencions, jo controlo el temps en el cronòmetre... [DC2-Prof1]

No està responent a allò que estem tractant ara. [DC3-Prof2]

Està dient sempre el mateix, no està aportant res de nou, i està malbaratant molt temps de la classe... [DC4-Prof4]

Profe, ALUM 323 ha dit el mateix que abans, això no val. [DC3-Prof3]

ALUM 498 no se prepara la intervenció con anterioridad, habla por hablar, yo también se hacer eso, pero quiero aprovechar el tiempo con turnos de palabras que aporten cosas. [DC4-Prof4]

En algunas de las intervenciones se vuelve a ratificar la creación de sentido, algunos de los comentarios del aula blava/POEFA, queda de manifiesto que las TDM les han ayudado a reconducir su escolarización.

Yo ya había descartado la escuela, por así decirlo... entraba a clase porque me obligaban, absentismo del instituto, el ayuntamiento, la policía... cuando entrabas a clase, intentabas hacer alguna cosa, pero no entendías nada, ¿sabes lo difícil que es estar en un aula seis horas seguidas sin hacer nada? Aquí he encontrado que valgo para algo, estoy aprendiendo, veo que hablo como los demás, tanto en las veces como en lo que apporto al grupo, me encanta. [DC4-Prof1]

Observando y analizando el comentario anterior, se pone de manifiesto el impacto positivo que tienen las TDM en el aprendizaje integral de los alumnos. Una poca o nula motivación por el aprendizaje de uno de los alumnos, la asistencia al instituto por obligación,

la incapacidad de estar en una clase durante el horario lectivo se vieron reconducidas después de asistir a las TDM.

Habilidades comunicativas (HC)

Otro aspecto muy importante que queda recogido en los diarios de campo es la conexión que existe entre los conocimientos y los sentimientos que potencian las habilidades comunicativas. Si los alumnos saben de los que están hablando y además les importa y los sienten como suyo, el impacto de las TDM se multiplica, los comentarios son razonados, argumentados, escuchan mucho mejor a sus compañeros, la claridad de sus comunicaciones es mucho mayor, se expresan con mucha más amabilidad y seguridad, aumenta el respeto hacia las aportaciones de sus compañeros. Muestra de todo ello son algunos comentarios recogidos en los diarios de campo.

Me gusta mucho lo que ha dicho ALUM 278, aunque yo vi una descripción totalmente diferente, puedo entender todo lo que a él le ha sugerido este trozo. [DC3-Prof2]

Crec que, com ha dit abans ALUM 456, els violins primers duen la melodia principal, encara que també escolto uns violins que fan una altra cosa, algú ha escoltat el mateix, m'agradaria saber si ho heu sentit com jo... [DC4-Prof4]

Hem sembla molt millor la estructura que ha dit ALUM 334 que la meva, vist des d'aquest punt de vista té més sentit, crec que modificaré el meu plantejament musical de la cançó de cara a la pràctica [DC4-Prof2]

Sí, sí... es que pot anar tot junt, perquè no fer-ho d'aquesta manera? ALUM 273, ALUM 172 i ALUM 190 que canten la melodía al mateix temps que jo i ALUM 289 fem el solo de guitarra. Pot tenir molta més força. [DC4-Prof4]

En la sesión de hoy los alumnos han estado en silencio concentrados en las aportaciones de sus compañeros, atendiendo a lo que cada uno de ellos aportaba a la TDM. [DC3-Prof3]

Observando el comentario recogido en uno de los diarios de campo, se puede evidenciar la repercusión de las TDM en el trabajo y mejora de las habilidades comunicativas del alumnado. Esta mejora no solo se refleja en la materia de música, sino que se observa también en otras materias. Como ya se ha comentado, las TDM influyen en la formación integral del alumnado.

A lo largo de este curso escolar la manera de expresarse de los alumnos ha cambiado radicalmente, en este último trimestre los alumnos no realizan adornos superfluos a sus comentarios, no hablan por hablar, estructuran mucho más sus intervenciones...
[DC2-Prof1]

Como recoge uno de los docentes, las habilidades comunicativas adquiridas por parte del alumnado participante en las tertulias, se reflejan tanto en el habla como en la escucha a los compañeros.

Ha aumentado mucho el respecto hacia las intervenciones de los demás, en un primer momento observaba que los alumnos no escuchaban, esperaban únicamente su turno de palabra, actualmente los alumnos escuchan y rebaten lo que sus compañeros han aportado, se ha modificado la coherencia de la TDM. [DC3-Prof2]

Es vital que en la TDM el grupo esté unido, que están conversando con ciertas habilidades comunicativas desarrolladas que a través de los que estén escuchando expongan su aprendizaje musical anterior, sus vivencias dentro de este ámbito... pues ahí es donde la TDM saca todo su potencial. [DC3-Prof2]

Se cree relevante incluir en este análisis cualitativo, el testimonio de un alumno que expresa sentirse “más humano” con el transcurso de las TDM. Se cree que este sentimiento no es directamente proporcionado por la TDM como tal, pero sí por los comentarios de sus compañeros. Se cree que las TDM impulsan procesos de participación donde los alumnos expresan sus sentimientos reales, se despojan de todas las barreras que interponen enfrente de sus compañeros y con el paso de estas, muestran sus debilidades, sus miedos, sus puntos

vulnerables que hace florecer la empatía de sus compañeros y la posibilidad de modificar sus relaciones sociales y enriquecer sus puntos de vista respecto sus compañeros. Todo esto le hace sentirse mejor y lo cuenta con emoción.

Yo creo que actualmente soy más humano... Anteriormente yo reaccionaba a estímulos, a apariencias.... actualmente os entiendo a todos mejor. Me da vergüenza haberos hecho lo que os he hecho en los cursos anteriores, pero no era más que un reflejo de mis debilidades....

(Rompe a llorar en un momento determinado y se recompone)

Mi vida es complicada, siempre he vivido rodeado de los gritos de mis padres, de escuchar que no hay dinero, que las personas te chafan... Nunca me han tratado de manera amable, como vosotros, no sabía lo que era eso...

(Rompe a llorar por segunda vez y se recompone porque quiere terminar su intervención)

No dejarme, quiero terminar, quiero deciros que me habéis ayudado, que por primera vez siento que estoy cambiado, que pertenezco a un grupo que no espera nada a cambio, sin intereses...

Muchas gracias.

(La TDM termina con un abrazo en el centro de la clase de todos) [DC3-Prof2]

13.2.2 Proceso de aprendizaje

Tras la observación de los datos referentes al proceso de aprendizaje, sintetizados en las tablas anteriores para cada uno de los grupos y curso académico, se observa que la tendencia de las cuatro subcategorías es similar. Por un lado, los comentarios y anotaciones en los diarios de campo aumentan con el nivel académico, y por otro, las anotaciones en referencia a los grupos de control tienen una frecuencia menor, aunque también se ha observado un ligero aumento entre el primer y el segundo curso.

Consciencia del proceso (CPA)

Un factor común como base de todas las transformaciones y de las experiencias que se están analizando en este apartado es el aumento de la consciencia del proceso de aprendizaje del alumnado. Todos los profesores coinciden en destacar que el alumno es consciente de su proceso de aprendizaje y actúa sobre sus dificultades para adquirir las competencias necesarias en el ámbito artístico a través de las interacciones con el resto de participantes. Los alumnos generan expectativas en su aprendizaje que son transformadas en intereses sobre los temas tratados en las TDM y no son tan vulnerables a quedar en un segundo plano como en las clases unidireccionales, a expensas de realizar actividades predeterminadas con anterioridad a la realidad actual de cada alumno. Así se observa en algunos comentarios de los diarios de campo.

Realmente te das cuenta de que los alumnos en los grupos de control saben cómo comportarse, saben qué hacer para superar la materia, ya que han generado unos hábitos mecánicos para ello, pero en preguntas de opinión, en actividades de desarrollar, argumentar... observamos la gran distancia que hay entre los aprendizajes musicales y ellos. [DC3-Prof2]

Cuando dejas libertad para que el alumno exprese sus ideas musicales, sus intereses, o los conocimientos musicales te das cuenta de la distancia que hay entre lo que piensas que saben y lo que realmente saben. [DC2-Prof2]

Un profesor muestra, además, la rápida adaptación que tienen los alumnos de 1º ESO a las TDM en los diferentes cursos que las ha implementado por primera vez en diferentes años escolares.

En un trimestre los alumnos están adaptados al aprendizaje dialógico, y comienzan a ser conscientes y dueños de su propio proceso de aprendizaje, generando diferentes estrategias para la adquisición de los contenidos curriculares. [DC1-Prof1]

Esta idea también es compartida por algunos comentarios de alumnos recogidos en los diarios de campo del profesor.

En un primer momento me costó saber lo que tenía que hacer, estaba acostumbrado a copiar, pero rápidamente me acostumbre a buscar información sobre aquellas partes que me despertaban curiosidad en las audiciones y poder explicarlo en clase. [DC2-Prof2]

La gran diferencia con otras asignaturas es que no tengo que estudiar al final, poco a poco vas descubriendo lo que más te gusta de cada audición. [DC1-prof1]

La primavera de Vivaldi va ser el moment on vaig saber com fer les TDM duia dos unitats... Stella Splendens, Hoy comamos y bebamos y va ser en aquesta quan ja sabia que fer. [DC2-Prof1]

Las TDM rápidamente ilusionan porque en poco tiempo se observa el poder transformador que tiene en los alumnos. Se introducen variables diferenciadoras respecto a los grupos de control y generan una asimilación de contenidos mucho mayor, al mismo tiempo que los alumnos son conscientes de este cambio. En todo momento el profesor está abierto a flexibilizar la adquisición de contenidos curriculares, los alumnos pueden expresar sus opiniones sobre el devenir de las sesiones y en todo momento se intenta trabajar a partir de las ideas e intereses de los alumnos.

Nosotros en el aula partimos de los argumentos de los alumnos, nos da mucho juego, es uno de los puntos fuertes de las TDM, aunque el ritmo de aprendizaje parezca menor, los aprendizajes que se adquieren son mucho más sólidos y generan mejores estrategias de aprendizaje en los alumnos [DC2-Prof2]

Adquisición de las competencias y los contenidos (ACC)

Los alumnos actualmente viven rodeados de datos, y la manera de adquirirlos y organizarlos es importantísimo para la motivación y generar vías de descubrimiento a través de ellos mismos. Las TDM actúan en este sentido como se puede observar en diferentes apuntes de los diarios de campo.

Nunca han estado tan al alcance de todos los contenidos, de manera gratuita, el profesor lo que debe hacer es guiar y discriminar las informaciones reales de las no reales. [DC2-Prof1]

Las TDM como experiencia educativa en la ESO genera una serie de parámetros que están alineados con la nueva reforma educativa de Cataluña. El trabajo por ámbitos, con la consecución de alumnos competentes en estos ámbitos, con una mayor participación de los alumnos en el aula, generadores de su propio proceso de aprendizaje, van de la mano con estas AEE.

En los diarios de campo se observan comentarios sobre todo esto, tanto los profesores como los alumnos expresan la posibilidad de elegir en determinados temas la posibilidad de profundizar más o menos en ellos.

Si el conjunto del alumnado se siente cómodo en un determinado elemento musical, a partir de este se puede ramificar todos los demás, y profundizar en ellos para la adquisición del resto de elementos programados en el curso. [DC1-Prof1]

Se observa una mayor adquisición competencial en los grupos experimentales, generando procesos de aprendizaje autónomo en los alumnos. [DC2-Prof1]

Ante la demanda de los alumnos, el profesor debe estructurar los contenidos de la materia de música, al fin y al cabo, la distribución de estos no se considera esencial durante el curso, mientras se adquieran todos al final del año escolar. [DC3-Prof2]

La adquisición de competencias y contenidos es uno de los puntos fuertes de las TDM, ya que estos son mucho más efectivos como se observará en el análisis de datos de los

portfolios entregados por los alumnos. Juntamente con la participación y el clima generado en el aula, son los parámetros más significativos del impacto de estas AEE.

El alumnado está más motivado en las clases de música, tiene un mayor empuje por aprender, se crean bases de la teoría musical con más fiabilidad que en las otras clases, el grupo está mucho más activo y participativo en clase y se crea un clima espectacular para trabajar. Estoy encantado. [DC3-Prof1]

El cambio es significativo, con el trabajo de estos dos últimos años, los contenidos adquiridos por los grupos experimentales son mejores que en los grupos de control. [DC2-Prof2]

La fiabilidad de la adquisición de los contenidos es uno de los marcadores más importantes que se ha observado en esta experiencia educativa, pese a las reticencias que tenía en un primer momento. [DC3-Prof2]

Con la evolución de las TDM en el instituto, se han combinado diferentes materias que proponen actividades similares que dotan de interdisciplinariedad a la materia de música. Muestra de ellos son algunos comentarios de los alumnos recogidos por los profesores en sus diarios de campo:

En la anterior clase de sociales pedimos a la profesora realizar un recorrido por la historia como lo hacemos en clase de música, ya que estamos estudiando lo mismo y nos funciona mejor buscar información por nosotros mismos que estudiar del libro lo que ella explica. [DC3-Prof1]

En la classe de matemàtiques també hem començat a treballar d'aquesta manera... m'encanta. [DC2-Prof2]

Hemos empezado a exponer nuestras sensaciones sobre los textos en clase de literatura, como lo hacemos aquí, en música. [DC4-Prof4]

Em costa menys aprendre si ho explico i m'ho expliquen els meus companys que si ho tinc que aprendre jo sol. [DC3-Prof3]

Una evidencia muy significativa de la categoría, de gran impacto en los grupos experimentales es el trabajo en casa. Se generan interacciones en diferentes lugares, ampliando así el tiempo de aprendizaje de los alumnos de la ESO. Los alumnos y los familiares comparan las diferentes TDM a las que han asistido. Por ejemplo, una madre explica cómo han abierto un diálogo en casa con su hijo:

Ayer estábamos en la cocina hablando del fragmento que estamos analizando este mes y empezamos a hablar sobre los diferentes instrumentos que intervienen en la orquesta, totalmente diferentes de la pieza del mes pasado. [DC1-Prof1]

Adquisición de competencias y contenidos referentes a la práctica (ACP)

Son tantos los cambios que se expresan en los diferentes volúmenes de los diarios de campo de los profesores, que cuesta resumir o catalogarlos. Se producen transformaciones en diferentes espacios, momentos y pensamientos tanto de los alumnos como del profesorado, con una mayor implicación de toda la comunidad educativa. Esto supone una mayor motivación tanto de los profesores, como de los padres de los alumnos como de los propios alumnos, pero donde también se aprecia un cambio muy significativo es en la práctica musical.

Lejos de ser una actividad separada a la teoría que se estudia en clase, a las audiciones o ejemplos sonoros que se analizan en las clases teóricas, las TDM influyen también en la adquisición de las competencias más prácticas del ámbito artístico.

A ellos (los alumnos) les encanta reproducir las melodías que han analizado previamente en las TDM, se influyen de los grandes intérpretes que han escuchado, intentan imitar en muchos casos su expresividad, intentan coordinarse mucho más como las grandes agrupaciones que escuchan, es fantástico. [DC3-Prof2]

Existe un traspaso de conocimiento real de la parte teórica a la parte práctica, utilizan los conocimientos adquiridos teóricamente para perfeccionar su práctica musical. [DC2-Prof2]

En prácticamente todas las actividades prácticas la mejora ha sido evidente respecto a los grupos de control. [DC3-Prof2]

Para mí, todo esto ha sido un descubrimiento, me encanta y voy a seguir con ello, el nivel de silencio y concentración es máximo, sobre todo en las clases prácticas. [DC4-Prof2]

Del mismo modo, los comentarios anotados por los profesores en el diario de campo de las intervenciones de los alumnos en relación a la práctica musical, expresan tanto o más la ilusión y las ganas de continuar con esta experiencia.

Estic molt il·lusionat amb la veu que m'ha tocat, gaudeixo tant o més que la solista d'aquesta òpera, es que crec que soc ella... (explica con una sonrisa en la boca la alumna). [DC1-Prof1]

Profe, no puedo dejar de pensar en la parte donde se levanta todo el coro cuando interpreto la melodía... [DC4-Prof4]

Abans quan tocava cantar em sentia ridícul, ara, quan he vist a aquests grans intèrprets, penso tot el contrari. [DC4-Prof1]

Resultados globales de la materia (RG)

Los resultados de la materia de música fueron mejorando con el paso de los años de la investigación, esta mejora se puede observar en los resultados de la evaluación final de cada uno de los cursos que duró el presente estudio.

La mejora es significativa, podemos verlo expresado de manera cuantitativa en el número de aprobados de música en las actas de evaluación de los diferentes años.

[DC3-Prof2]

Las actas de evaluación muestran una mejora en los resultados de los alumnos en la materia de música de todos los niveles a lo largo de los últimos cuatro años. [DC4-

Prof1]

Las TDM reciben una gran aceptación por parte del alumnado y del profesorado de la materia, provocando una mejora en la motivación, atención. La materia de música del instituto Baix Penedés ha evolucionado desde una metodología unidireccional a una experiencia en la que los alumnos son protagonistas de su propio conocimiento, como se puede observar en la evolución de las categorías de los diarios de campo, consecuencia directa de este cambio es la mejora de resultados de los alumnos. Muestra de todo ello son diferentes comentarios de profesores de la materia de música que han pasado por el instituto en los últimos años:

Los alumnos están mucho más interesados en la música que actualmente trabajamos en clase y esto se transmite en una mejora de los resultados que hemos obtenido en los últimos dos años en el instituto. [DC2-Prof1]

Hace varios años que soy profesora de música, nunca había tenido tan buenos resultados de manera general, estoy encantada con las Tertulias Dialógicas Musicales, ves realmente el interés que despierta la música en los alumnos [DC4-Prof4]

Este año ha significado una mejora en los resultados de los alumnos de música, me gustaría repetir en este instituto para continuar con esta experiencia educativa, realmente les ha gustado la experiencia a mis alumnos de 1º de la ESO. [DC3-Prof3]

Muestra de esta mejora de resultados es el incremento del número de optativas del departamento de música, actualmente existen dos optativas de 3º de la ESO y otras dos

optativas de 4º de la ESO, inexistentes en los primeros años de investigación. Este incremento se ha debido a la gran demanda por parte del alumnado.

Han sido muchos los cambios que han generado las TDM en el instituto, pero el cambio con un mayor impacto es la mejora de resultados, ya que ha sido muy evidente desde el punto de vista cuantitativo, al poseer datos empíricos de los resultados de los alumnos trimestralmente.

13.2.3 Habilidades sociales

En las tablas anteriores se recoge la frecuencia en la que se anotan comentarios respecto a las habilidades sociales en los diarios de campo de los diferentes profesores a lo largo de la investigación. Se observa que la frecuencia en las anotaciones presenta poca o nula variación entre niveles académicos, aunque sí que se encuentra variación en la frecuencia entre los grupos de control y los grupos experimentales, en los años académicos.

Clima del aula (CA)

El clima del aula cambia mucho con las TDM. Los grupos cogen unas dinámicas que impulsan a superar barreras, siendo mucho mayor la participación y el respeto entre alumnos. Algunos indicadores son:

- El esfuerzo de todos los alumnos por establecer un diálogo igualitario y evitar intervenciones con más poder que otras, con unas reglas de moderación.
- La escucha activa es fundamental, no podemos hablar sobre la música que no hemos profundizado, ya que las intervenciones en las TDM deben estar argumentadas aportando evidencias de aquello de lo que estamos hablando al resto de participantes en estas AEE.
- El alumnado debe encontrar un clima de confianza, este clima de confianza facilita la participación, donde serán escuchados y no valorados o juzgados, se pueden manifestar posturas contrarias sobre un mismo fragmento musical,

que provoque discrepancias, pero en ningún caso que esto tenga consecuencias negativas (Habermas, 1999).

- Todos los participantes se sienten escuchados por igual, sin la típica valoración entre alumnos de que los comentarios de la gente que saca buenas notas, o los que son considerados más listos, tengan más influencia en el resto de compañeros. Esto concreta el principio de igualdad de diferencias (Flecha, 1997)
- La adquisición de nuevos contenidos musicales, y ser conscientes del su propio proceso de aprendizaje, estos factores son muy importantes para crear un clima agradable dentro del aula, ya que cuando los alumnos se muestran mucho más motivados e interesados en todas las actividades que se están realizando.

Diversión y pasarlo bien (DIV)

Otro de las categorías con más impacto social de las TDM es el ambiente que se genera en el aula, la gran mayoría de los alumnos muestra una actitud activa, siendo protagonista de su propio aprendizaje y mostrando el lado divertido del aprendizaje.

Un gran cambio de la implementación de las TDM en los últimos dos años en la materia de música de la ESO ha sido el cambio de actitud del alumnado. Las clases ahora son participativas, en la que reina el buen ambiente y las ganas de colaborar de los alumnos, se nota que se lo pasan bien. [DC2-Prof1]

Las TDM generan interacciones entre el alumnado que provocan risas, buen ambiente... es muy fácil la adquisición de conocimiento en este ambiente [DC3-Prof2]

Es sorprendente el ambiente del aula, los alumnos gestionan muy bien sus emociones, generando sinergias muy positivas para el aprendizaje. Se nota que las TDM amenizan el aprendizaje musical de una manera diferente. [DC4-Prof4]

Existen muchísimos comentarios recogidos por diferentes profesores en los diarios de campo que exponen el buen ambiente de las TDM.

Una alumna comentó: las tertulias son muy divertidas, nos encantan... [DC4-Prof4]

Un alumno comenta: han cambiado mucho las clases de música, se nota el buen ambiente... [DC3-Prof1]

Un alumno en una TDM de la Unidad 8 comenta: nunca pensé que la materia música me llegaría a gustar tanto, los deberes han sido ver y analizar una canción de una película que me ha encantado, Bohemian Rhapsody... [DC2-Prof1]

Las TDM crean un ambiente mucho más distendido en el aula porque:

- Intentan ser más amables con sus compañeros, con el profesor y en general con todo agente que intervenga en el aula en un momento determinado.
- Buscan lo que les apasiona de la música, y eso se transmite en sus intervenciones.
- Muchas veces generan refuerzos positivos entre ellos desde la diversión sin faltas de respeto, intentando motivar a sus compañeros.
- Generan contenido desde la audición musical.
- Plantean el aprendizaje por descubrimiento, sin imposiciones.

Motivación y seguir aprendiendo (MOT)

Varias veces se repite en los diarios de campo que para mantener el grado de motivación de todos los alumnos en esta AEE el moderador de las TDM tiene claro en todo momento estas bases:

- Sancionar si la actitud de algún alumno no está siendo respetuosa.
- controlar los tiempos de intervención para no monopolizar el turno de palabra por parte de algún alumno.

- Observar que las aportaciones que están realizando los alumnos no se desvíen del origen que generó el diálogo.
- animar a participar a todos los alumnos a lo largo de la sesión.
- Dar el turno de palabra prioritariamente a los alumnos que no han participado en la sesión.
- controlar los turnos de palabra, evitando intervenciones espontáneas o innecesarias.
- Recordar los criterios de funcionamiento de las TDM.

Las TDM permiten una participación activa y eso en muchos casos es garantía de motivación para seguir aprendiendo.

Una de las principales maneras de mantener a los alumnos motivados es garantizar su participación en el aula. [DC2-Prof2]

Traspasar a los alumnos la autogestión de los contenidos y la autonomía de su propio aprendizaje es básico para centrar sus esfuerzos y mantenerlos motivados. [DC3-Prof2]

La gestión del profesor en el aula debe mantener la equidad entre todas las intervenciones, y mantener así el interés y la motivación de todo el alumnado. [DC4-Prof1]

Otros aspectos que mantienen la motivación de los estudiantes es la versatilidad de estas AEE:

- Las TDM permiten realizar varias escuchas, tanto en la clase como en casa, por tanto, esto permite que el alumnado, independientemente de su nivel, pueda trabajar y aportar sus experiencias independientemente de las veces que pueda trabajarlo.
- Las interacciones de las TDM permiten una comprensión intersubjetiva.

- La inteligencia cultural como capacidad universal (Flecha, 1997) se activa a través del diálogo igualitario, los conocimientos de todos los participantes no son excluyentes, sino que se complementan.
- Pueden expresar con libertad todo lo que le ha sugerido el fragmento musical para la interpretación colectiva.
- El lenguaje técnico no es necesario, son alumnos de la ESO, en muchas ocasiones, las clases de música son el único contacto que tienen en el ámbito musical, por lo tanto, el profesorado ya pondrá nombre donde los alumnos no lo encuentran.

Cuando los alumnos están activos en clase desaparece la desmotivación, las TDM permiten en todo momento hacer partícipes a prácticamente la totalidad de los estudiantes. [DC1-Prof1]

Las diferentes maneras de intervenciones que permiten las TDM generan una pluralidad de aprendizajes que se pueden adaptar a los diferentes ritmos de aprendizajes de los alumnos. [DC3-Prof2]

Los alumnos no están sujetos a un lenguaje determinado, por lo tanto, los alumnos pueden partir de los conocimientos previos que poseen y empezar a construir un léxico musical basado en aprendizajes significativos, esto es la base para mantenerlos motivados e interesados en la materia de música. [DC2-Prof1]

Es muy interesante observar como la relación entre las TDM del aula ordinaria y las TDM de familiares amplían de manera espontánea las AEE y crean nuevas motivaciones para seguir aprendiendo y que emerjan diálogos espontáneos en el ámbito familiar.

Siguiendo en esta línea, se observa como la interacción fuera del horario escolar, amplía las competencias y los contenidos de los alumnos de los grupos experimentales.

La semana pasada estuvimos buscando información de las características de la melodía, y la manera de estructurarlas dentro de la pieza que estamos escuchando, es como leer un libro, se nos pasó el rato sin enterarnos, sorprendidos por el descubrimiento. [Fam 14]

En estas primeras TDM de familiares también quedan evidencias del trabajo de las estrategias, barreras y habilidades de participación trabajadas en casa a través de los familiares.

Una de las cosas que hablamos en casa fue la vergüenza que se pasa al hablar en público en la clase, por primera vez fui consciente de lo que mi hija me dice siempre... y nos animamos mutuamente a realizar un número de intervenciones en la próxima Tertulia, tanto ella como yo, y aplicar todo lo que se recomienda en clase... A mí personalmente me ha servido en mi trabajo, esto supera la asignatura de música, estoy encantada. [Fam 29]

13.3 Análisis y resultados del Volumen

Cuantificar los resultados del proyecto es una tarea complicada, debido al gran número de variables subjetivas a tener en cuenta.

Para intentar clasificar los diferentes tipos de adquisición de objetivos conseguidos por los diferentes alumnos, se trabajará por rúbricas o *matriz de valoración* que es una estrategia alternativa generada a través de un conjunto de criterios específicos y fundamentales que permiten valorar el aprendizaje. De acuerdo con Arends (2004) por medio de esta matriz se hace una descripción detallada del tipo de desempeño esperado por parte de los alumnos, así como los criterios que serán usados para su análisis.

En este proyecto se planteaba tres niveles de adquisición progresiva:

- Reinserción al horario del centro escolar.
- Incorporación a diferentes proyectos educativos del centro.
- Adquisición progresiva al nivel del curso original.

Los resultados que vamos a poner como ejemplo a continuación siguen un orden creciente de adquisición de objetivos del proyecto y cumplen, con los tres requisitos anteriores

13.3.1 Alumnado absentista en grado 1

Comenzamos, en primer lugar con la forma más habitual de absentismo escolar, generalmente los alumnos y los padres justifican retrasos reiterados, faltas justificadas habituales (mismos días de la semana, motivos similares de manera repetitiva, etc.), absentismos por viajes programados en horario escolar o retorno a los países de origen; en estos casos el trabajo es prioritariamente con la familia y su concienciación de la pérdida de contenido curricular a través del diálogo y la intervención con los padres/madres/tutores legales.

Este grupo de alumnado tiene características muy diversas, motivos que generan este tipo de absentismo por diferentes causas.

La función sería la de prevención utilizando modelos anteriores, y resolución de problemas por comparación, tanto con la superación del curso como del no alcanzar los objetivos mínimos, para facilitar la comprensión del absentismo escolar moderado.

Un buen ejemplo sería el alumno AB1, sin motivos aparentes, con una justificación excesiva de los padres, faltaba de manera reiterada las primeras horas del horario escolar. La justificación era enfermedades leves, retrasos por tráfico excesivo... a través de una intervención con los padres, y la asistencia del alumno al aula blava (aula base de este proyecto), comprendió que los anteriores cursos no justifican su bajo rendimiento en el curso actual.

El estereotipo del *aula blava* también influyó positivamente en algunos alumnos de este grado, ya que después de algunas sesiones, asumen la funcionalidad de la asistencia al aula ordinaria, y su consecuencia de pérdida de horas lectivas.

Este proyecto es abierto, por lo tanto, la entrada y salida es constante, la obligatoriedad de asistencia es opcional, pero una vez asumido el compromiso de formar parte del grupo semanal, es responsabilidad de cada alumno asistir en la franja horaria 3 y 4 toda la semana. A lo largo de la semana hay diferentes ámbitos de trabajo:

- Constitución del grupo semanal
- trabajo del ámbito artístico
- trabajo del ámbito social y personal
- trabajo del ámbito lingüístico
- trabajo del ámbito del bienestar físico.

En la semana se planifican diferentes actividades, pero el aprendizaje dialógico proporciona flexibilidad a estas actividades, y se obtiene una perspectiva diferente de cada participante.

Sin embargo, en muchas ocasiones, como el origen de este proyecto, indiferentemente del origen, clase social, o cualquier otra característica individual, los motivos

que generan el absentismo son comunes a todos los participantes: estancamiento, frustración, apatía...

Una vez que se ha llevado a cabo esta primera descripción de la intervención en los alumnos de absentismo escolar de grado 1, donde el objetivo es una incorporación total al horario marco de la clase base, se toma este absentismo como un nivel superior para el resto de grados que se describirán a continuación.

13.3.2 Alumnado absentista en grado 2

Este grupo de alumnado presenta características muy diferentes a las del grado anterior, y en ocasiones el absentismo es crónico, de más de un 75% del horario escolar, llegando en ocasiones a la necesidad de instituciones externas al propio centro escolar para la reincorporación al centro.

Como se ha introducido anteriormente, la reincorporación al centro puede venir de diferentes organismos externos al centro: departamento de educación del ayuntamiento, Servicios Sociales. En ocasiones se necesita la ayuda de estamentos superiores de tutela del alumnado para revertir la situación de absentismo escolar.

En muchos casos, el alumno de educación secundaria obligatoria (alumnos en su mayoría entre 12 y 16 años), tiene más determinación real en la reconducción de la educación que los propios padres/madres/tutores legales. Es en este nivel cuando la resolución de problemas mediante el aprendizaje dialógico se hace imprescindible en la reducción del absentismo escolar.

Al igual que ocurre en los otros niveles, el alumnado asiste las horas centrales del horario marco del instituto al *aula blava*, y es aquí donde se exponen y trabajan, figura 17, desde los siete principios básicos la importancia de la educación en la vida. A través de un diálogo igualitario, de la exposición de diferentes experiencias vitales de los asistentes, se generan inercias positivas y motivadoras para la asistencia a clase.

Al igual que ocurre en otras Tertulias Dialógicas, a través de las diferentes percepciones, apreciaciones, experiencias... se generan inercias positivas en el grupo sobre

la superación, el aprendizaje y la educación en general. cambian la visión de estar centrados en que la culpa es externa y empiezan a cambiar su visión de la realidad.

Figura 17

Trabajo de los asistentes en el Aula Blava.



Nota: Memoria Anual de Centro, Proyecto POEFA/Aula Blava, 2020

En muchas ocasiones, la permanencia en el proyecto es elevada, debido a su incorporación progresiva al horario del centro. Dependiendo del caso, la incorporación es exclusiva a estas horas centrales, ampliando el número de horas semanalmente, hasta la total incorporación de las treinta horas semanales.

A través de la incorporación de nuevos hábitos de estudio, descanso, alimentación; los alumnos favorecen su incorporación al centro, dependiendo del absentismo moderado, regular o crónico.

13.3.3 Alumnado absentista en grado 3

En este grupo de alumnado no se utiliza el aula blava en un primer momento. La intervención es individual, tanto a nivel familiar como del propio alumno.

La desescolarización está muy cercana, y son alumnos que ya han fracasado en otros proyectos que dependen de diferentes adaptaciones curriculares. En muchos casos, las diferentes intervenciones son conjuntamente con todo el entorno familiar, con la exposición de motivos que han generado el desarrollo del abandono escolar.

A través de una incorporación a la carta, sin grandes dosis de obligatoriedad de asistencia en un primer momento, con una escolarización significativa, partiendo de sus propias motivaciones e intereses, generando un aprendizaje competencial, se reconduce la situación. En muchos casos la gran diferencia entre el nivel del alumno y el grupo clase que tiene asignado es el principal hándicap para el desinterés del alumno en la reincorporación al grupo ordinario.

En una ocasión, la baja de oficio provocó una reacción satisfactoria en el alumno, la baja por exceder la edad obligatoria de escolarización creó en el alumno una liberación de la obligatoriedad de asistencia al centro que desembocó en una incorporación inmediata al grupo ordinario, con la consecuente motivación personal de superación y obtención del graduado en Educación Secundaria.

13.3.4 Alumnado absentista en grado 4

Antes de abordar este punto, en la comarca del Baix Penedès, donde está ubicado el *Institut Baix Penedès*, la *comisión de garantías* por protocolo garantiza la escolarización en la Educación Secundaria Obligatoria, por lo tanto, la no confirmación de matrícula en esta etapa no significa una pérdida de plaza.

Por lo tanto, este grado de absentismo escolar no significa la pérdida de matrícula necesariamente, ya que la asignación se realiza a la totalidad de la población del Vendrell. De un modo u otro, cada alumno menor de 16 años, residente en dicha población está inscrito en un centro escolar.

En cambio, deberemos abordar en este apartado, la no confirmación de matrícula de residentes legales en otras comunidades autónomas, y que solicitan la matriculación en los centros de dicha localidad. En este caso, al no estar inscritos en el censo local, la no confirmación de matrícula abre una brecha legal, en la que alumnos menores de 16 años se encuentren en situación de desescolarización por la no confirmación de la matrícula.

14. Análisis y Resultados de los Portfolios del Alumnado

En este capítulo se presentan los datos recogidos en los diarios reflexivos de los portfolios del alumnado durante los cuatro años de la investigación. Toda la información recogida se ha categorizado y subcategorizado según el plan de análisis definido para los portfolios.

Posterior a la presentación de los datos, se añaden comentarios respecto a cada una de las categorías de análisis.

14. Análisis y Resultados de los Portfolios del Alumnado

14.1 Datos recogidos

14.2 Comentarios por categorías de los portfolios

14.2.1 Aprendizaje de los contenidos musicales en la ESO:

14.2.2 Proceso de aprendizaje – reflexión individual

14.2.3 Social

14.2.4 Profesor - Docente

14.1 Datos recogidos

Una de las fuentes de información para el análisis y la valoración del impacto del aprendizaje dialógico a través de las TDM en la materia de música en la Educación Secundaria Obligatoria han sido los portfolios del alumnado participante en la investigación.

En ellos se recogen los comentarios de los alumnos en relación a las obras musicales y en relación al desarrollo de las tertulias.

La entrega de los portfolios ha sido favorable a la investigación, no ha bajado prácticamente en ningún alumno por debajo del 50%, superando a lo largo de los años de investigación una media del 80%, llegando al 100% en algunos casos. Se observa en la mayoría de los casos, una tendencia al aumento de las entregas de un mismo alumno a lo largo del curso escolar, siendo menos frecuentes al inicio del curso, y un aumento en el porcentaje de entregas entre cursos consecutivos.

La media de las entregas de los portfolios de un grupo clase ha oscilado entre el 70% i el 90%, siendo inferior, entre un 50% y un 60% en los grupos de control durante los dos primeros años de la investigación.

Un dato significativo, y que es remarcable comentar, es el aumento en el volumen de lo que se anota en el diario reflexivo de los portfolios del alumnado, magnitud que ha ido creciendo en un mismo grupo a lo largo de los años. Si bien es cierto que se ha remarcado la importancia de escribir en los portfolios y se ha expuesto que la redacción de las reflexiones es objeto de evaluación, el aumento del número de palabras en cada diario es considerable entre los mismos alumnos y años distintos, y no se puede atribuir este crecimiento solo a las indicaciones de los docentes.

Son muchos los portfolios que recogen solo comentarios descriptivos que se limitan a explicar las actividades realizadas en clase o las actividades previas a las TDM realizadas en casa. Estos casos, son los que aportan menos información a este estudio, pero también son los portfolios que sirven menos de guía reflexiva del proceso de aprendizaje de cada uno de

los alumnos, como herramienta para tomar consciencia de que se aprende y como se aprende.

Es cierto, y así se demuestra de forma general, que cuando los estudiantes entienden que escribir es una tarea realmente valiosa y que aporta valor a su aprendizaje, la motivación para anotar sus reflexiones personales aumenta.

Un mayor volumen en las palabras de las reflexiones implica y se traduce en un mayor número de segmentos codificados.

Entregas de los portfolios

Para cada uno de los cursos académicos, se detalla una tabla con las entregas de los portfolios del alumnado de cada grupo; recogiendo los portfolios de cada entrega, el número de portfolios de cada alumno y su porcentaje y el recuento total de portfolios entregados por el grupo y su porcentaje.

Para cada unidad didáctica trabajada durante el curso académico, se establecen dos entregas del portfolio. Las entregas realizadas por cada alumno se indican con una cruz en las tablas, en la parte derecha de la tabla, se encuentra el recuento total de entregas por alumno y el valor en porcentaje. Se presenta también el porcentaje total de entregas del grupo clase, para poder comparar el nivel de las entregas entre distintos cursos académicos.

Destacar que en el curso 2019-2020, debido al estado de alarma provocado por la pandemia de la COVID-19, se recogen portfolios hasta la unidad 5. Este hecho se ha tenido en cuenta en el análisis de resultados de las entregas de los portfolios y para el análisis de los comentarios de los alumnos por categorías.

Frecuencia por categorías de análisis

Para cada grupo se muestra la tabla de categorías, dónde se encuentran el número de textos codificados de cada categoría en el portfolio de cada alumno y el recuento total de

segmentos codificados de cada categoría. La categorización de los portfolios del alumnado se muestra en la tabla 41, del capítulo 9. Análisis de datos.

Cada categoría de análisis se ha dividido en subcategorías. Dentro de la categoría de aprendizaje de los contenidos musicales en la ESO, se establecen cuatro subcategorías, siendo contenidos adquiridos (CA), aplicación de los contenidos en las clases prácticas (AC), interrelación de los aprendizajes con otros contextos y situaciones (CS) y sensibilidad musical (SM). Para la categoría de proceso de aprendizaje, se han establecido cinco subcategorías para la codificación de la información, reflexión de conceptos adquiridos (RCA), detección de dificultades de aprendizaje (DDA), propuestas de mejora (PM), comunicación familia (CFA) y aprendizaje entre iguales (AEI). La categoría de habilidades sociales, social, es la más extensa, dividiéndose en ocho subcategorías. Estas son, trabajo de las habilidades sociales (HS), evaluación del grupo clase (EGC), resolución de conflictos (RC), sensación, percepción, emociones y sentimientos (SPES), clima del aula (CA), diversión y pasarlo bien en clase (DIV), motivación y ganas de seguir aprendiendo (MOT) y crecimiento personal y hábitos de estudio (CPHE). Por último, la categoría de profesor/docente, se ha segregado en tres subcategorías, enseñanza y guía del debate (PGD), intervención en la vida del aula (PIA) y valoración de la intervención (PVI).

Todas estas subcategorías se muestran en las tablas, como entrada de información vertical. Al final de la tabla se muestra el recuento de fragmentos codificados de todo el grupo de alumnos para cada una de las subcategorías de análisis.

Para el curso 2019-2020, se ha tenido en cuenta el estado de alarma provocado por la pandemia del Covid-19

14.1.1 Curso 2017-2018

En el curso 2017-2018 se implementan las Tertulias Dialógicas en tres grupos de 1º de la ESO, tres grupos más actúan como grupos de control en la investigación. Se recogieron los portfolios de todo el alumnado de primero de la ESO.

El registro de la entrega de los portfolios se detalla en la Tabla 48 y el recuento por categorías, se muestra en la Tabla 49.

14.1.1.1 1º ESO

Tabla 48

Entrega de los portfolios del alumnado de los grupos de 1º de la ESO.

Grupo y alumnos	Unidades didácticas – entregas del portfolio																Totales	
	U1		U2		U3		U4		U5		U6		U7		U8		Nº	%
1 ESO A	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16		
Alum 1	X				X	X			X			X	X	X			7	44%
Alum 2	X	X		X			X	X	X		X				X		8	50%
Alum 3	X	X	X	X	X		X	X		X	X	X	X	X	X		13	81%
Alum 4					X							X					2	13%
Alum 5	X	X	X	X	X			X	X			X					8	50%
Alum 6	X	X	X			X	X			X	X						7	44%
Alum 7	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	15	94%
Alum 8	X		X	X	X	X	X		X	X	X		X		X		11	69%
Alum 9					X			X		X			X		X	X	6	38%
Alum 10	X	X		X				X	X	X	X	X		X	X		10	63%
Alum 11	X	X		X		X									X		5	31%
Alum 12	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	16	100%
Alum 13		X	X				X	X			X		X			X	7	44%
Alum 14	X		X														2	13%
Alum 15	X	X	X	X		X	X		X	X		X	X		X	X	12	75%
Alum 16		X		X		X		X		X	X		X	X		X	9	56%
Alum 17	X		X	X	X		X	X	X			X	X	X	X	X	12	75%
Alum 18		X	X			X	X			X	X		X		X	X	9	56%
Alum 19				X	X	X	X	X	X	X				X	X	X	10	63%
Alum 20	X	X	X		X	X		X	X		X	X	X	X	X	X	13	81%
Alum 21		X	X		X		X		X	X		X	X			X	9	56%
Alum 22	X	X		X		X	X		X	X		X		X	X		10	63%
Alum 23	X		X		X	X	X			X	X	X	X		X	X	11	69%
Alum 24	X	X	X		X	X		X	X	X	X		X	X	X	X	13	81%
Alum 25	X			X	X	X	X		X	X		X		X	X	X	11	69%
Total																	59%	

Grupo y alumnos	Unidades didácticas – entregas del portfolio																Totales	
	U1		U2		U3		U4		U5		U6		U7		U8		Nº	%
1 ESO B	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Nº	%
Alum 26	X	X		X		X	X		X	X		X	X	X	X		11	69%
Alum 27	X	X		X	X		X	X	X		X	X	X	X	X	X	13	81%
Alum 28	X		X		X		X	X		X	X	X	X	X	X	X	12	75%
Alum 29					X		X		X	X	X	X			X		8	50%
Alum 30	X	X	X	X	X			X	X		X	X		X	X		11	69%
Alum 31	X	X	X				X	X		X	X		X	X	X	X	11	69%
Alum 32	X	X		X	X		X			X	X	X		X	X	X	11	69%
Alum 33	X		X	X	X	X	X		X	X	X		X	X	X	X	13	81%
Alum 34					X			X		X			X		X	X	6	38%
Alum 35	X	X		X				X	X	X	X	X		X	X		10	63%
Alum 36	X	X		X		X									X		5	31%
Alum 37	X				X		X	X		X	X	X		X	X	X	10	63%
Alum 38		X	X		X	X	X	X			X		X			X	9	56%
Alum 39	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X			X	13	81%
Alum 40	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	14	88%
Alum 41		X	X	X		X	X	X		X	X		X	X	X	X	12	75%
Alum 42	X		X			X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	12	75%
Alum 43	X	X	X			X	X			X	X		X		X	X	10	63%
Alum 44	X	X		X	X			X	X	X	X	X		X	X	X	12	75%
Alum 45	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X		X		X	13	81%
Alum 46	X	X	X		X		X		X	X	X		X			X	10	63%
Alum 47	X	X		X		X	X		X	X	X	X		X	X	X	12	75%
Alum 48	X		X		X	X	X		X	X	X	X	X		X	X	12	75%
Alum 49	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	14	88%
Alum 50	X	X		X	X	X	X		X	X		X	X	X			11	69%
Total																		69%

Grupo y alumnos	Unidades didácticas – entregas del portfolio																Totales	
	U1		U2		U3		U4		U5		U6		U7		U8		Nº	%
1 ESO C	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Nº	%
Alum 51		X	X	X	X	X	X		X	X		X	X	X	X		12	75%
Alum 52	X	X	X			X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	13	81%
Alum 53	X	X	X		X		X	X		X			X	X	X	X	11	69%
Alum 54	X		X	X	X		X		X	X		X	X		X		10	63%
Alum 55	X	X		X			X	X	X		X	X		X	X		10	63%
Alum 56	X	X	X				X	X		X	X		X	X	X	X	11	69%
Alum 57	X	X		X	X		X			X	X			X			8	50%
Alum 58	X		X	X	X		X		X	X	X		X		X	X	11	69%

Grupo y alumnos	Unidades didácticas – entregas del portfolio																Totales	
	U1		U2		U3		U4		U5		U6		U7		U8		Nº	%
1 ESO C	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Nº	%
Alum 59	X	X	X		X	X	X	X		X			X		X	X	11	69%
Alum 60	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	16	100%
Alum 61	X	X	X	X	X	X		X	X	X		X	X		X		12	75%
Alum 62	X				X			X		X				X		X	6	38%
Alum 63	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	16	100%
Alum 64	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X		X			X	12	75%
Alum 65	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	15	94%
Alum 66		X	X	X		X		X	X	X	X		X		X	X	11	69%
Alum 67	X		X	X	X	X	X	X	X	X		X		X	X		12	75%
Alum 68	X	X	X		X	X	X		X	X	X		X	X	X	X	13	81%
Alum 69	X	X		X	X			X	X	X	X	X		X	X		11	69%
Alum 70	X	X	X			X	X	X	X		X	X		X		X	11	69%
Alum 71	X	X	X		X		X		X		X	X	X	X		X	11	69%
Alum 72	X	X		X		X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	13	81%
Alum 73	X		X	X	X	X	X		X	X	X	X	X		X	X	13	81%
Alum 74	X	X		X		X			X	X	X			X	X	X	10	63%
Alum 75	X	X		X	X	X	X		X	X		X		X	X		11	69%
Total																	12	73%

Grupo y alumnos	Unidades didácticas – entregas del portfolio																Totales	
	U1		U2		U3		U4		U5		U6		U7		U8		Nº	%
1 ESO D	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Nº	%
Alum 76		X		X			X	X	X			X			X	X	8	50%
Alum 77	X	X	X	X		X	X	X	X		X			X	X		11	69%
Alum 78	X	X		X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X		13	81%
Alum 79	X		X	X	X			X	X		X	X		X	X		10	63%
Alum 80	X	X	X	X	X			X	X		X	X		X	X		11	69%
Alum 81	X			X	X	X	X			X	X		X	X	X	X	11	69%
Alum 82	X	X	X			X		X		X				X	X	X	9	56%
Alum 83	X	X	X		X		X	X	X	X	X		X	X	X		12	75%
Alum 84			X	X	X			X	X	X			X	X	X	X	10	63%
Alum 85	X	X		X			X	X	X	X	X	X	X	X	X		12	75%
Alum 86	X	X		X		X		X	X		X	X	X		X		10	63%
Alum 87	X	X			X		X	X	X		X		X	X	X	X	11	69%
Alum 88		X	X		X	X	X	X			X		X	X		X	10	63%
Alum 89	X		X			X	X	X		X	X		X			X	9	56%
Alum 90	X	X	X	X		X	X	X	X	X		X	X		X		12	75%
Alum 91		X		X	X	X		X	X	X	X		X	X		X	11	69%

Grupo y alumnos	Unidades didácticas – entregas del portfolio																Totales	
	U1		U2		U3		U4		U5		U6		U7		U8		Nº	%
1 ESO D	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Nº	%
Alum 92	X		X	X	X		X	X	X	X		X		X		X	11	69%
Alum 93		X	X			X				X	X		X		X	X	8	50%
Alum 94				X		X	X	X		X			X	X	X	X	9	56%
Alum 95	X	X	X		X	X		X	X		X	X	X			X	11	69%
Alum 96		X	X	X	X		X	X	X	X		X	X	X		X	12	75%
Alum 97		X	X	X		X	X		X	X		X		X	X	X	11	69%
Alum 98	X		X				X			X	X	X	X	X		X	9	56%
Alum 99	X		X		X	X		X			X		X	X	X	X	10	63%
Total																	10	65%

Grupo y alumnos	Unidades didácticas – entregas del portfolio																Totales	
	U1		U2		U3		U4		U5		U6		U7		U8		Nº	%
1 ESO E	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Nº	%
Alum 100	X	X		X	X	X	X	X	X			X	X		X	X	12	75%
Alum 101	X	X	X	X		X			X		X			X	X		9	56%
Alum 102	X	X		X	X	X	X		X	X	X		X	X	X		12	75%
Alum 103	X	X	X	X	X		X	X	X		X	X		X	X		12	75%
Alum 104	X			X	X			X	X		X	X		X	X		9	56%
Alum 105	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	15	94%
Alum 106	X	X				X		X		X		X		X	X	X	9	56%
Alum 107	X	X	X		X	X	X	X	X		X		X	X	X		12	75%
Alum 108			X		X			X	X	X		X	X		X	X	9	56%
Alum 109	X	X		X	X	X	X	X	X		X		X	X	X		12	75%
Alum 110	X	X		X		X		X	X				X		X		8	50%
Alum 111	X	X			X	X	X				X	X	X	X	X	X	11	69%
Alum 112		X	X		X	X	X	X			X		X	X		X	10	63%
Alum 113	X		X	X	X	X				X	X	X	X	X		X	11	69%
Alum 114	X			X					X	X		X	X		X		7	44%
Alum 115		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	15	94%
Alum 116	X		X		X			X		X		X	X	X		X	9	56%
Alum 117		X	X		X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	13	81%
Alum 118	X	X		X		X	X	X		X	X		X	X	X	X	12	75%
Alum 119	X		X		X	X	X	X	X		X	X	X		X	X	12	75%
Alum 120	X	X	X	X	X		X			X		X	X	X		X	11	69%
Alum 121		X	X	X		X	X		X	X		X		X	X	X	11	69%
Alum 122	X		X		X	X	X		X	X	X	X		X		X	11	69%
Alum 123	X		X		X		X		X	X	X	X	X	X	X	X	11	69%
Total																	11	68%

Grupo y alumnos	Unidades didácticas – entregas del portfolio																Totales	
	U1		U2		U3		U4		U5		U6		U7		U8		Nº	%
1 ESO F	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16		
Alum 124	X		X	X		X	X								X	X	7	44%
Alum 125		X	X		X	X			X		X			X	X	X	9	56%
Alum 126	X	X		X			X	X	X		X	X	X		X	X	11	69%
Alum 127	X	X	X	X	X			X	X				X	X		X	10	63%
Alum 128		X			X			X	X			X			X		6	38%
Alum 129	X		X	X		X	X	X	X	X	X		X	X			11	69%
Alum 130	X			X			X			X		X	X	X	X	X	9	56%
Alum 131		X	X		X	X	X	X		X	X	X		X	X	X	12	75%
Alum 132			X	X		X			X	X	X	X	X	X			9	56%
Alum 133	X	X		X	X		X		X			X	X		X	X	10	63%
Alum 134		X	X		X		X	X		X		X		X		X	9	56%
Alum 135	X				X		X		X	X			X	X	X		8	50%
Alum 136	X	X	X	X	X	X	X		X	X		X	X		X	X	13	81%
Alum 137	X	X		X		X			X			X		X	X		8	50%
Alum 138		X		X		X			X	X	X		X		X	X	9	56%
Alum 139	X		X		X	X			X	X		X	X	X			9	56%
Alum 140		X		X	X	X	X	X			X		X		X		9	56%
Alum 141	X		X	X	X		X		X				X		X		8	50%
Alum 142		X				X					X					X	4	25%
Alum 143	X		X			X		X	X		X		X	X	X	X	10	63%
Alum 144	X	X		X	X		X			X	X		X		X		9	56%
Alum 145	X		X			X		X	X	X			X	X	X		9	56%
Alum 146	X		X	X		X		X	X			X	X	X			9	56%
Alum 147	X	X		X		X	X			X		X		X	X	X	10	63%
Alum 148	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	16	100%
Total																	9	57%

Nota: Elaboración propia

Tabla 49

Categorización

2017-18	Aprendizaje de los contenidos				Proceso de aprendizaje					Social							Profesor			
	CS	AC	CS	SM	RCA	DDA	PM	CFA	AEI	HS	EGC	RC	SPES	CA	DIV	MOT	CPHE	PGD	PIA	PVI
Alum 1	7	3	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0
Alum 2	6	3	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0
Alum 3	11	6	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	5	3	6	0	0	4	1	0
Alum 4	2	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	2	1	1	5	0	0
Alum 5	7	3	0	0	0	0	0	0	2	1	1	2	1	0	3	0	0	1	2	0
Alum 6	7	3	2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	4	0	1	3	0	0
Alum 7	14	5	0	0	1	2	1	0	1	1	0	0	8	6	3	0	0	0	0	0
Alum 8	11	3	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	5	3	3	2	1	0	2	1
Alum 9	6	3	2	0	0	0	0	0	0	1	1	2	0	0	2	0	1	1	0	0
Alum 10	12	4	1	0	1	0	0	0	0	1	0	1	6	4	4	1	0	0	0	0
Alum 11	5	3	0	0	0	2	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	2	0
Alum 12	11	7	1	1	0	0	0	0	1	2	1	0	5	3	4	1	1	2	0	0
Alum 13	7	3	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	3	1	1	0	0	0
Alum 14	2	0	1	0	0	0	0	0	0	2	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0
Alum 15	11	4	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	3	4	1	0	0	0	2
Alum 16	9	4	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	3	1	4	0	0	0	0	0
Alum 17	11	4	3	2	0	2	0	0	2	0	1	0	5	3	4	0	0	3	0	0
Alum 18	9	3	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	3	1	3	1	0	0	3	0
Alum 19	8	4	2	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2	0	3	0	0	0	0	0
Alum 20	13	6	4	1	0	2	1	0	0	2	1	1	7	5	6	0	0	0	2	0
Alum 21	9	4	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	3	1	4	2	1	0	0	0
Alum 22	9	4	0	2	0	1	0	0	0	0	0	0	3	1	2	1	0	5	0	0
Alum 23	10	4	2	3	1	0	0	0	1	2	0	0	4	2	2	1	0	0	0	0
Alum 24	11	5	1	2	0	1	0	0	0	1	1	2	5	3	1	3	0	0	1	0
Alum 25	9	5	3	2	1	0	0	0	0	0	0	2	3	1	2	1	1	0	0	0
Total	217	93	25	14	6	10	2	0	8	19	10	15	76	40	73	17	9	24	14	3

2017-18	Aprendizaje de los contenidos				Proceso de aprendizaje					Social							Profesor			
	CS	AC	CS	SM	RCA	DDA	PM	CFA	AEI	HS	EGC	RC	SPES	CA	DIV	MOT	CPHE	PGD	PIA	PVI
Alum 26	7	6	3	2	2	3	0	1	3	2	1	1	3	1	5	2	1	0	2	1
Alum 27	9	6	2	1	2	2	0	0	0	3	1	2	5	3	6	2	3	0	4	0

2017-18	Aprendizaje de los contenidos				Proceso de aprendizaje					Social							Profesor			
	CS	AC	CS	SM	RCA	DDA	PM	CFA	AEI	HS	EGC	RC	SPES	CA	DIV	MOT	CPHE	PGD	PIA	PVI
Alum 28	8	5	1	3	3	3	1	0	2	2	2	3	4	2	4	4	3	2	1	0
Alum 29	5	2	3	2	2	1	0	0	1	1	1	2	1	0	2	3	4	0	1	2
Alum 30	9	5	4	1	1	2	0	0	0	2	0	3	5	3	3	4	3	4	2	0
Alum 31	8	5	5	3	0	1	1	0	0	2	0	5	4	2	4	3	3	1	2	0
Alum 32	7	6	3	3	2	0	0	0	0	1	1	3	3	1	5	2	2	0	3	4
Alum 33	10	5	4	2	3	0	0	0	2	3	2	4	6	4	6	2	2	1	4	1
Alum 34	4	3	4	4	2	2	2	1	0	2	1	4	0	0	3	5	3	0	1	0
Alum 35	7	6	3	4	3	3	2	0	0	1	2	3	3	1	6	4	2	1	2	4
Alum 36	3	3	5	2	4	2	0	0	2	2	3	5	0	0	3	5	3	1	0	0
Alum 37	7	5	3	2	2	2	1	0	2	3	1	2	3	1	4	2	2	0	1	1
Alum 38	6	4	2	1	3	3	0	0	3	0	2	1	2	0	4	4	2	2	3	2
Alum 39	11	6	1	1	3	2	1	0	0	2	2	1	7	5	5	5	0	1	3	1
Alum 40	12	7	3	2	2	2	0	0	4	2	1	3	8	6	6	4	3	1	2	2
Alum 41	9	7	3	1	2	3	0	0	2	1	1	2	5	3	7	3	2	0	1	0
Alum 42	8	6	2	2	3	2	1	0	1	3	2	2	4	2	5	5	3	3	0	0
Alum 43	7	4	3	2	3	0	0	0	1	4	2	3	3	1	6	6	3	5	0	0
Alum 44	9	6	2	1	2	0	2	1	0	2	1	2	5	3	4	4	3	0	2	0
Alum 45	9	7	4	3	2	1	0	0	0	2	1	4	5	3	7	3	2	0	0	2
Alum 46	7	3	1	3	3	3	2	0	2	1	2	2	3	1	3	5	2	1	4	4
Alum 47	8	7	3	2	1	0	0	0	3	3	0	3	4	2	7	6	3	0	0	0
Alum 48	9	4	5	2	2	2	3	0	0	2	1	3	5	3	4	4	3	2	3	1
Alum 49	10	7	4	1	3	3	1	0	3	1	2	5	6	4	7	3	2	0	0	0
Alum 50	9	6	3	1	1	1	0	0	1		0	3	5	3	6	2	1	4	4	5
Total	198	131	76	51	56	43	17	3	32	47	32	71	99	54	122	92	60	29	45	30

2017-18	Aprendizaje de los contenidos				Proceso de aprendizaje					Social							Profesor			
	CS	AC	CS	SM	RCA	DDA	PM	CFA	AEI	HS	EGC	RC	SPES	CA	DIV	MOT	CPHE	PGD	PIA	PVI
Alum 51	9	6	2	1	1	0	0	0	4	1	0	0	5	3	3	4	1	6	1	2
Alum 52	11	6	1	0	3	3	1	0	3	2	2	0	7	5	5	3	2	2	2	3
Alum 53	7	4	1	1	3	2	0	1	4	3	2	5	3	1	5	5	1	1	5	2
Alum 54	8	3	2	1	4	2	0	0	2	2	3	1	4	2	4	4	3	3	2	4
Alum 55	9	4	0	2	3	1	2	0	1	3	2	0	5	3	5	3	2	0	1	3
Alum 56	7	5	0	0	3	2	0	0	2	5	2	0	3	1	3	5	1	0	3	3
Alum 57	6	4	1	0	2	2	2	1	3	3	1	3	2	0	4	5	1	2	2	3

2017-18	Aprendizaje de los contenidos				Proceso de aprendizaje					Social							Profesor			
	CS	AC	CS	SM	RCA	DDA	PM	CFA	AEI	HS	EGC	RC	SPES	CA	DIV	MOT	CPHE	PGD	PIA	PVI
Alum 58	8	3	3	2	2	3	2	0	4	4	1	0	4	2	3	4	3	4	1	2
Alum 59	9	5	2	3	3	4	0	0	0	4	2	3	5	3	5	6	2	0	1	2
Alum 60	7	7	1	2	2	2	0	0	4	3	1	2	3	1	7	6	2	0	4	1
Alum 61	10	6	3	0	3	2	1	0	2	5	2	1	6	4	6	4	3	1	0	2
Alum 62	4	3	0	0	2	3	0	0	2	2	1	3	0	0	3	4	2	0	1	2
Alum 63	4	6	0	2	2	3	3	0	3	1	1	3	0	0	5	3	1	5	0	2
Alum 64	9	4	0	1	0	2	2	0	4	1	-1	4	5	3	4	3	2	2	3	2
Alum 65	12	5	3	2	3	4	0	1	1	3	2	5	8	6	5	4	3	0	2	2
Alum 66	9	6	2	0	2	3	0	0	0	2	1	6	5	3	7	3	4	0	0	2
Alum 67	8	6	4	0	3	2	3	0	3	2	2	0	4	2	6	4	3	1	0	2
Alum 68	10	5	4	2	3	2	0	0	3	3	2	0	6	4	5	4	2	0	1	2
Alum 69	9	6	4	1	3	4	2	2	4	2	2	1	5	3	3	3	3	0	3	3
Alum 70	7	6	3	2	2	3	2	0	3	4	1	0	3	1	4	5	2	0	3	2
Alum 71	8	4	3	2	2	2	3	0	5	2	1	3	4	2	4	5	3	0	0	2
Alum 72	10	7	2	1	3	1	2	1	3	3	2	3	6	4	6	4	2	2	0	2
Alum 73	10	5	0	2	3	2	1	1	2	3	2	2	6	4	5	4	2	4	1	1
Alum 74	7	6	0	1	2	2	0	0	2	5	1	3	3	1	4	3	1	0	0	2
Alum 75	9	5	1	0	1	3	1	0	1	3	0	1	5	3	6	3	3	1	0	1
Total	207	127	42	28	60	59	27	7	65	71	35	49	107	61	117	101	54	34	36	54

2017-18	Aprendizaje de los contenidos				Proceso de aprendizaje					Social							Profesor			
	CS	AC	CS	SM	RCA	DDA	PM	CFA	AEI	HS	EGC	RC	SPES	CA	DIV	MOT	CPHE	PGD	PIA	PVI
Alum 76	6	4	2	0	1	2	2	1	2	1	0	1	2	0	5	3	2	1	3	2
Alum 77	9	5	3	0	2	0	0	0	3	2	1	0	5	3	4	2	2	0	1	4
Alum 78	11	6	2	2	1	1	0	2	2	2	0	0	7	5	3	3	3	0	0	1
Alum 79	8	4	1	1	3	2	2	0	4	0	2	0	4	2	5	3	2	3	2	0
Alum 80	8	5	2	2	2	1	1	0	2	2	1	2	4	2	4	4	1	2	2	0
Alum 81	7	5	2	1	1	1	1	0	1	0	0	1	3	1	5	2	0	0	0	0
Alum 82	8	5	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	4	2	5	2	2	0	3	1
Alum 83	10	5	3	0	3	2	0	1	3	0	2	0	6	4	6	4	3	3	2	0
Alum 84	7	5	2	3	2	2	2	0	2	2	1	2	3	1	5	5	2	0	0	2
Alum 85	9	5	1	2	2	0	0	0	1	1	1	1	5	3	5	4	3	0	3	0
Alum 86	8	5	2	3	3	1	1	0	0	3	2	1	4	2	4	2	4	0	0	0
Alum 87	7	4	3	0	2	3	1	1	4	0	1	1	3	1	5	2	2	3	4	0

2017-18	Aprendizaje de los contenidos				Proceso de aprendizaje					Social							Profesor			
	CS	AC	CS	SM	RCA	DDA	PM	CFA	AEI	HS	EGC	RC	SPES	CA	DIV	MOT	CPHE	PGD	PIA	PVI
Alum 88	7	5	0	2	1	2	0	0	2	3	0	1	3	1	5	4	3	0	1	2
Alum 89	6	3	2	3	2	1	0	0	3	0	1	1	2	0	3	3	3	1	0	0
Alum 90	10	6	2	2	3	2	0	0	4	3	2	1	6	4	5	4	2	0	0	0
Alum 91	9	6	1	1	4	0	2	1	2	2	3	2	5	3	4	2	2	1	2	2
Alum 92	6	4	3	3	3	0	2	0	3	4	2	0	2	0	4	2	3	0	0	0
Alum 93	4	4	4	4	2	3	0	0	1	4	1	1	0	0	4	4	3	2	4	1
Alum 94	7	5	2	2	3	3	0	0	0	4	2	0	3	1	4	3	2	4	0	0
Alum 95	9	5	2	1	2	0	2	0	2	3	1	1	5	3	6	4	2	0	0	1
Alum 96	10	6	1	3	3	3	3	0	1	3	2	0	6	4	5	4	3	0	0	0
Alum 97	7	6	3	4	2	2	0	0	1	2	1	0	3	1	6	3	1	1	2	1
Alum 98	6	4	2	2	2	1	2	1	2	0	1	0	2	0	4	4	2	2	0	1
Alum 99	7	3	1	1	1	0	1	0	1	0	0	2	3	1	3	3	3	0	1	1
Total	186	115	47	42	51	32	22	7	46	42	27	20	90	44	109	76	55	23	30	19

2017-18	Aprendizaje de los contenidos				Proceso de aprendizaje					Social							Profesor			
	CS	AC	CS	SM	RCA	DDA	PM	CFA	AEI	HS	EGC	RC	SPES	CA	DIV	MOT	CPHE	PGD	PIA	PVI
Alum 100	12	5	0	0	1	0	1	0	1	1	0	1	5	3	4	2	1	3	2	0
Alum 101	9	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	0	4	0	0	1	0	0
Alum 102	12	4	2	0	0	0	1	0	0	0	1	0	5	3	3	1	0	0	0	0
Alum 103	12	4	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	5	3	5	2	2	0	1	0
Alum 104	9	3	2	1	0	0	0	0	1	2	0	1	2	0	2	0	0	0	0	0
Alum 105	15	4	1	2	1	0	2	0	0	1	0	0	8	6	3	2	0	0	0	0
Alum 106	9	4	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	2	0	3	1	0	3	1	0
Alum 107	12	4	2	2	1	2	1	0	0	0	1	5	3	2	1	0	1	0	0	0
Alum 108	9	3	3	0	1	0	0	0	0	2	0	1	2	0	4	0	0	0	0	0
Alum 109	12	2	2	1	0	1	1	0	0	1	1	1	5	3	2	0	1	0	0	0
Alum 110	8	2	0	1	0	0	0	0	1	1	1	0	1	0	2	0	0	2	3	0
Alum 111	11	4	0	1	1	0	0	0	1	1	1	2	4	2	4	1	1	0	0	0
Alum 112	10	3	0	0	1	0	0	0	0	2	0	0	3	1	4	0	1	0	1	0
Alum 113	11	4	0	0	0	0	0	0	1	1	0	2	4	2	3	2	0	1	0	0
Alum 114	7	2	2	2	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2	0	0	0	2	0
Alum 115	15	6	1	1	0	0	1	1	2	2	0	0	8	6	5	0	1	0	0	0
Alum 116	9	4	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	2	0	4	2	0	2	0	1
Alum 117	13	5	2	0	0	0	0	0	0	0	1	1	6	4	4	1	0	0	0	0

2017-18	Aprendizaje de los contenidos				Proceso de aprendizaje					Social								Profesor		
	CS	AC	CS	SM	RCA	DDA	PM	CFA	AEI	HS	EGC	RC	SPES	CA	DIV	MOT	CPHE	PGD	PIA	PVI
1ESO E																				
Alum 118	12	6	3	2	0	0	0	0	1	2	0	0	5	3	6	0	0	2	2	0
Alum 119	12	4	0	1	0	0	0	0	1	4	0	2	5	3	3	1	0	0	0	0
Alum 120	11	3	1	0	1	2	1	0	0	0	0	2	4	2	3	0	1	0	0	0
Alum 121	11	3	0	0	0	1	2	0	0	0	1	0	4	2	4	2	1	0	0	1
Alum 122	11	4	2	0	0	0	0	0	1	2	0	2	4	2	4	2	0	0	2	0
Alum 123	11	3	1	0	0	1	0	0	0	1	1	1	4	2	3	3	0	0	1	1
Total	263	89	26	14	8	7	10	1	11	25	9	19	95	50	83	23	9	15	15	3

2017-18	Aprendizaje de los contenidos				Proceso de aprendizaje					Social								Profesor		
	CS	AC	CS	SM	RCA	DDA	PM	CFA	AEI	HS	EGC	RC	SPES	CA	DIV	MOT	CPHE	PGD	PIA	PVI
1ESO F																				
Alum 124	7	2	0	0	1	1	1	0	0	0	0	2	0	0	3	2	0	1	2	0
Alum 125	9	3	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	2	0	2	0	0	3	0	0
Alum 126	11	2	1	0	0	0	0	0	2	1	0	0	4	2	4	3	1	0	0	0
Alum 127	10	3	2	0	2	1	0	0	0	2	1	0	3	1	3	0	0	2	1	1
Alum 128	6	2	0	0	0	0	0	0	1	2	1	1	0	0	2	1	0	0	0	0
Alum 129	11	4	0	0	0	2	0	0	0	1	1	0	4	2	2	2	0	0	0	0
Alum 130	9	4	1	0	0	0	0	0	0	2	1		2	0	1	1	1	0	1	0
Alum 131	12	4	1	0	0	2	0	0	1	2	0	1	5	3	2	2	0	0	0	0
Alum 132	9	4	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	0	3	0	0	0	0	2
Alum 133	10	3	0	0	1	0	1	0	2	2	0	1	3	1	4	1	1	0	1	0
Alum 134	9	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	3	1	0	0	0	0
Alum 135	8	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	2	1	0	2	1	0	0	0	0
Alum 136	13	4	0	1	1	2	1	1	1	0	0	0	6	4	4	2	0	0	0	0
Alum 137	8	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	2	1	0	0	3	0
Alum 138	9	3	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	2	0	4	3	0	0	0	0
Alum 139	9	3	0	0	1	0	0	0	2	1	0	0	2	0	3	1	1	0	1	0
Alum 140	9	3	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2	0	3	4	0	1	0	1
Alum 141	8	1	0	0	0	0	0	0	1	2	0	1	1	0	1	0	0	0	2	1
Alum 142	4	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	2	0	0	0	1
Alum 143	10	3	0	0	0	0	0	0	2	0	0	2	3	1	2	1	0	0	0	0
Alum 144	9	2	0	0	1	0	0	0	0	1	0	2	2	0	3	3	0	0	0	0
Alum 145	9	3	0	0	1	2	1	0	1	0	0	0	2	0	3	2	0	1	1	0
Alum 146	9	3	2	0	0	0	0	0	0	2	1	2	2	0	3	1	1	0	0	0

2017-18	Aprendizaje de los contenidos				Proceso de aprendizaje					Social							Profesor			
	CS	AC	CS	SM	RCA	DDA	PM	CFA	AEI	HS	EGC	RC	SPES	CA	DIV	MOT	CPHE	PGD	PIA	PVI
1ESO F																				
Alum 147	10	4	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	3	1	4	0	0	0	0	0
Alum 148	16	4	0	1	0	2	2	2	0	2	1		9	7	4	1	1	0	0	1
Total	234	70	9	3	9	13	7	4	13	25	8	20	63	22	67	35	6	8	12	7

14.1.2 Curso 2018-2019

En el curso 2018-2019, se implementan las TDM en todo el alumnado de 1º de la ESO y se continua con la implementación en tres de los grupos de 2º de la ESO, funcionando los otros tres como grupos de control. Se recogieron portfolios de todo el alumnado.

Los datos de entrega, así como el recuento por categorías de los fragmentos de los portfolios categorizados se encuentran a continuación. Los datos de 1º de la ESO se muestran en la Tabla 50 y Tabla 51 y los de 2º, en la Tabla 52 y Tabla 53.

14.1.2.1 1 1º ESO

Tabla 50

Entrega de los portfolios del alumnado de los grupos de 1º de la ESO.

Grupo y alumnos	Unidades didácticas – entregas del portfolio																Totales	
	U1	U2	U3	U4	U5	U6	U7	U8	U9	U10	U11	U12	U13	U14	U15	U16	Nº	%
1 ESO A	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16		
Alum 149		X		X	X	X	X		X	X	X	X	X	X			12	75%
Alum 150	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	15	94%
Alum 151	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X		14	88%
Alum 152		X	X		X	X	X	X			X	X	X		X	X	11	69%
Alum 153	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	15	94%
Alum 154	X		X	X	X	X	X	X		X	X		X			X	11	69%
Alum 155	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X		X	X	X	X	14	88%
Alum 156	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X		13	81%
Alum 157		X	X		X		X	X		X		X	X	X	X	X	11	69%
Alum 158	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	14	88%
Alum 159	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X		X		X		12	75%

Grupo y alumnos	Unidades didácticas – entregas del portfolio																Totales	
	U1		U2		U3		U4		U5		U6		U7		U8		Nº	%
1 ESO A	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Nº	%
Alum 160	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	15	94%
Alum 161		X	X		X	X		X			X	X	X			X	9	56%
Alum 162	X	X	X	X	X		X	X		X	X	X	X	X	X		13	81%
Alum 163	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X		X	X	X	X	14	88%
Alum 164		X	X	X		X		X		X		X	X	X		X	10	63%
Alum 165	X		X	X	X		X	X	X		X	X			X	X	11	69%
Alum 166	X	X		X	X	X	X		X		X	X	X		X	X	12	75%
Alum 167		X	X	X	X	X		X		X	X			X	X	X	11	69%
Alum 168	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	14	88%
Alum 169		X	X		X		X		X	X		X	X			X	9	56%
Alum 170	X	X		X		X	X		X	X		X		X	X		10	63%
Alum 171		X	X		X	X	X			X	X	X	X		X	X	11	69%
Alum 172	X	X		X	X	X		X	X	X	X	X	X		X	X	13	81%
Alum 173	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	15	94%
Total																	12	77%

Grupo y alumnos	Unidades didácticas – entregas del portfolio																Totales	
	U1		U2		U3		U4		U5		U6		U7		U8		Nº	%
1 ESO B	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Nº	%
Alum 174	X	X		X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	14	88%
Alum 175	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X		X	X	X	14	88%
Alum 176	X	X	X			X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	13	81%
Alum 177	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X		14	88%
Alum 178	X	X		X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	14	88%
Alum 179		X	X		X	X	X	X		X		X	X		X	X	11	69%
Alum 180	X	X	X	X	X		X		X	X	X	X	X	X	X	X	14	88%
Alum 181	X		X			X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	12	75%
Alum 182		X	X	X	X	X		X	X	X		X	X	X		X	12	75%
Alum 183	X		X	X		X	X	X	X		X	X		X	X	X	12	75%
Alum 184	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X		X		X		12	75%
Alum 185	X		X	X	X	X	X	X		X	X	X		X		X	12	75%
Alum 186	X	X	X		X		X	X	X	X	X		X	X	X	X	13	81%
Alum 187	X	X	X		X	X	X		X		X	X	X		X	X	12	75%
Alum 62	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	14	88%
Alum 188	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	15	94%
Alum 189		X	X		X	X		X	X	X		X	X		X	X	11	69%
Alum 190	X	X	X		X	X	X		X	X	X		X	X	X	X	13	81%
Alum 191	X	X		X	X			X	X		X	X		X	X	X2	11	69%

Grupo y alumnos	Unidades didácticas – entregas del portfolio																Totales	
	U1		U2		U3		U4		U5		U6		U7		U8		Nº	%
1 ESO B	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Nº	%
Alum 192	X	X	X	X		X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	14	88%
Alum 193	X	X	X		X	X	X	X	X	X			X		X	X	13	81%
Alum 194	X	X	X	X		X	X	X		X	X	X	X	X		X	13	81%
Alum 195	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	14	88%
Alum 196	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	15	94%
Total																	13	81%

Grupo y alumnos	Unidades didácticas – entregas del portfolio																Totales	
	U1		U2		U3		U4		U5		U6		U7		U8		Nº	%
1 ESO C	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Nº	%
Alum 197		X	X	X		X	X		X		X	X	X	X	X	X	12	75%
Alum 198	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	14	88%
Alum 199	X	X	X		X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	14	88%
Alum 200	X		X	X	X	X	X		X	X	X	X	X		X	X	13	81%
Alum 201	X	X		X		X	X	X	X		X	X	X	X	X		12	75%
Alum 202	X	X	X		X		X	X		X	X		X	X	X	X	12	75%
Alum 203	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X		X			12	75%
Alum 204	X		X	X	X		X		X	X	X		X	X	X	X	12	75%
Alum 205	X	X	X		X	X	X	X		X		X	X		X	X	12	75%
Alum 206	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	15	94%
Alum 207	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X		14	88%
Alum 208	X		X		X		X	X		X	X	X	X	X		X	11	69%
Alum 209	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	16	100%
Alum 210	X	X	X		X		X		X	X	X	X	X	X		X	12	75%
Alum 211	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	16	100%
Alum 212		X	X	X		X	X	X	X	X	X		X		X	X	12	75%
Alum 213	X		X	X	X		X	X	X	X	X	X		X	X		12	75%
Alum 214	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	14	88%
Alum 215	X	X		X	X	X		X	X	X	X	X		X	X		12	75%
Alum 216	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	14	88%
Alum 217	X	X	X		X		X		X	X	X	X	X	X		X	12	75%
Alum 218	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	16	100%
Alum 219	X		X		X	X			X	X	X	X	X		X	X	11	69%
Alum 220	X	X	X	X		X		X	X	X	X		X	X	X	X	13	81%
Alum 221	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	15	94%
Alum 222	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X		X	X			13	81%
Total																	13	82%

Grupo y alumnos	Unidades didácticas – entregas del portfolio																Totales	
	U1		U2		U3		U4		U5		U6		U7		U8		Nº	%
1 ESO D	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16		
Alum 223	X	X	X		X	X		X	X	X		X			X	X	11	69%
Alum 224	X	X	X	X		X	X	X	X		X		X	X	X	X	13	81%
Alum 225	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	16	100%
Alum 226	X		X	X	X		X	X	X		X		X	X	X	X	12	75%
Alum 227	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		14	88%
Alum 228	X			X	X	X	X		X	X	X		X	X	X	X	12	75%
Alum 229	X	X	X		X	X	X	X	X	X		X		X	X	X	13	81%
Alum 230	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X		X	X	X	X	14	88%
Alum 231		X	X	X	X	X		X	X	X		X	X	X	X	X	13	81%
Alum 232	X	X		X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X		13	81%
Alum 233	X	X		X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	14	88%
Alum 234	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	14	88%
Alum 235		X	X		X	X	X	X	X		X		X	X	X	X	12	75%
Alum 236	X	X		X		X		X		X	X		X	X		X	10	63%
Alum 237	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X		X		13	81%
Alum 238	X	X	X	X		X		X	X	X	X		X	X		X	12	75%
Alum 239	X		X	X	X		X	X	X	X		X		X		X	11	69%
Alum 240		X	X		X	X		X		X	X		X		X	X	10	63%
Alum 241	X	X		X		X	X	X		X		X	X	X	X	X	12	75%
Alum 242	X	X	X		X	X		X	X		X	X	X			X	11	69%
Alum 243		X		X	X		X	X	X	X		X	X	X		X	11	69%
Alum 244		X	X	X		X	X		X	X		X		X	X	X	11	69%
Alum 245	X	X			X		X		X	X	X	X	X	X		X	11	69%
Alum 246	X		X	X	X	X	X	X	X		X		X	X	X	X	13	81%
Alum 247	X	X	X		X	X	X	X		X		X	X	X	X	X	13	81%
Total																	12	77%

Grupo y alumnos	Unidades didácticas – entregas del portfolio																Totales	
	U1		U2		U3		U4		U5		U6		U7		U8		Nº	%
1 ESO E	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16		
Alum 223	X	X	X		X	X		X	X	X		X			X	X	11	69%
Alum 248	X	X		X	X	X	X	X	X			X	X		X	X	12	75%
Alum 124	X		X	X		X	X	X	X	X	X		X	X	X		12	75%
Alum 249		X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X		13	81%
Alum 250	X	X		X	X	X	X	X	X		X		X	X	X		12	75%
Alum 251		X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X		13	81%
Alum 252	X	X	X		X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	14	88%
Alum 253	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	15	94%

Grupo y alumnos	Unidades didácticas – entregas del portfolio																Totales	
	U1		U2		U3		U4		U5		U6		U7		U8		Nº	%
1 ESO E	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16		
Alum 254		X	X	X	X	X	X	X	X		X		X	X	X		12	75%
Alum 255		X	X		X	X		X	X	X		X	X	X	X	X	12	75%
Alum 256	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X		14	88%
Alum 257	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X		13	81%
Alum 258	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	15	94%
Alum 259		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	14	88%
Alum 260	X		X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	14	88%
Alum 261	X	X	X	X		X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	14	88%
Alum 262		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	14	88%
Alum 263	X		X	X	X	X	X		X		X	X	X		X		12	75%
Alum 264		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	15	94%
Alum 265	X	X		X		X	X	X		X	X		X	X	X	X	12	75%
Alum 266	X		X	X	X	X	X	X	X		X	X	X		X	X	13	81%
Alum 267	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	16	100%
Alum 268		X	X	X	X	X	X	X	X	X		X		X	X	X	13	81%
Alum 269	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	16	100%
Alum 270	X	X	X	X		X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	14	88%
Alum 271	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	16	100%
																	14	85%

Grupo y alumnos	Unidades didácticas – entregas del portfolio																Totales	
	U1		U2		U3		U4		U5		U6		U7		U8		Nº	%
1 ESO F	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16		
Alum 223	X	X	X		X	X		X	X	X		X			X	X	11	69%
Alum 248	X	X		X	X	X	X	X	X			X	X		X	X	12	75%
Alum 124	X		X	X		X	X	X	X	X	X		X	X	X		12	75%
Alum 272	X	X	X	X	X	X	X		X	X		X			X	X	12	75%
Alum 273	X	X	X	X	X	X		X	X	X		X		X	X	X	13	81%
Alum 274	X	X	X	X		X	X		X		X		X		X	X	11	69%
Alum 275	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X		X	14	88%
Alum 276	X	X	X	X		X	X		X	X		X		X	X		11	69%
Alum 277	X	X	X	X		X	X		X	X	X		X	X	X	X	13	81%
Alum 278	X		X	X	X	X		X		X	X	X	X		X	X	12	75%
Alum 279		X	X	X	X	X	X		X	X		X	X	X	X	X	13	81%
Alum 280	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	16	100%
Alum 281	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X		X	X	X	14	88%
Alum 282		X	X		X	X	X	X		X	X	X		X		X	11	69%
Alum 283	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		14	88%

Grupo y alumnos	Unidades didácticas – entregas del portfolio																Totales	
	U1		U2		U3		U4		U5		U6		U7		U8		Nº	%
1 ESO F	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16		
Alum 284	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	15	94%
Alum 285	X	X	X	X		X	X	X	X		X	X		X	X	X	13	81%
Alum 286	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	16	100%
Alum 287	X		X		X	X		X	X	X		X		X	X	10	63%	
Alum 288		X	X	X			X	X		X	X	X	X	X	X	11	69%	
Alum 289	X		X		X		X		X	X	X		X		X	9	56%	
Alum 290		X	X		X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	13	81%	
Alum 291	X		X			X		X	X	X	X		X	X		10	63%	
Alum 292	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X		X	13	81%	
Alum 293	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	14	88%	
Alum 294	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	15	94%	
Alum 295	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	15	94%	
																13	80%	

Nota: Elaboración propia

Tabla 51

Categorización

2018-19	Aprendizaje de los contenidos				Proceso de aprendizaje					Social							Profesor			
	CS	AC	CS	SM	RCA	DDA	PM	CFA	AEI	HS	EGC	RC	SPES	CA	DIV	MOT	CPHE	PGD	PIA	PVI
Alum 149	9	5	1	2	3	2	2	0	2	2	2	2	5	3	4	3	3	1	1	0
Alum 150	10	6	2	2	2	1	0	0	3	3	1	1	4	2	6	4	2	0	1	1
Alum 151	9	6	0	1	3	2	0	1	2	1	2	2	6	4	6	2	3	2	3	1
Alum 152	9	4	0	0	2	2	1	0	3	2	1	2	5	3	6	3	3	0	0	2
Alum 153	11	6	2	0	2	1	1	0	2	3	1	1	7	5	4	4	2	0	1	3
Alum 154	10	4	3	2	3	1	0	0	4	1	2	0	5	3	5	2	1	1	2	0
Alum 155	11	5	1	3	1	2	2	0	3	4	0	2	7	5	4	5	3	1	0	0
Alum 156	10	5	1	2	1	0	0	1	3	1	0	1	6	4	5	2	2	1	0	2
Alum 157	8	4	4	2	0	0	0	2	2	3	0	3	4	2	4	4	4	3	0	1
Alum 158	10	6	3	1	2	1	1	0	2	1	1	1	6	4	3	2	2	2	2	1
Alum 159	9	6	0	0	1	2	1	0	3	1	0	1	5	3	6	2	2	1	2	2
Alum 160	12	6	4	0	3	2	2	0	2	2	2	2	8	6	5	3	3	0	0	2
Alum 161	7	5	4	0	1	0	1	0	3	2	0	1	3	1	5	3	2	0	0	1
Alum 162	11	6	5	0	2	0	0	0	4	2	1	0	7	5	6	3	1	2	3	1

2018-19	Aprendizaje de los contenidos				Proceso de aprendizaje					Social							Profesor			
	CS	AC	CS	SM	RCA	DDA	PM	CFA	AEI	HS	EGC	RC	SPES	CA	DIV	MOT	CPHE	PGD	PIA	PVI
Alum 163	11	5	2	1	2	2	1	1	2	1	1	0	7	5	4	2	0	3	4	0
Alum 164	8	4	1	1	3	3	3	0	3	1	2	0	4	2	4	2	0	4	0	3
Alum 165	9	3	0	2	2	1	1	0	2	4	1	1	5	3	3	5	2	0	2	0
Alum 166	10	5	0	1	2	2	2	0	1	1	1	0	6	4	4	2	1	0	2	0
Alum 167	9	7	0	3	1	3	2	1	3	2	0	1	5	3	7	3	2	5	1	1
Alum 168	11	4	0	3	4	2	2	2	3	1	3	0	7	5	5	2	0	3	0	0
Alum 169	7	4	1	2	3	3	1	1	2	4	2	0	3	1	4	5	0	2	0	2
Alum 170	8	4	3	3	3	4	3	2	1	1	2	1	4	2	4	2	2	4	3	2
Alum 171	9	5	2	4	2	3	2	1	3	3	1	0	5	3	6	4	1	4	3	1
Alum 172	11	6	4	2	3	4	4	0	4	2	2	0	7	5	7	3	1	2	2	1
Alum 173	12	7	2	1	1	4	2	0	4	1	0	2	8	6	6	2	1	1	1	1
Total	241	128	45	38	52	47	34	12	66	49	28	24	139	89	123	74	43	42	33	28

2018-19	Aprendizaje de los contenidos				Proceso de aprendizaje					Social							Profesor			
	CS	AC	CS	SM	RCA	DDA	PM	CFA	AEI	HS	EGC	RC	SPES	CA	DIV	MOT	CPHE	PGD	PIA	PVI
Alum 174	10	5	1	1	3	2	2	0	1	2	2	2	5	3	4	4	2	2	0	3
Alum 175	9	6	0	2	2	2	1	0	3	1	1	3	6	4	6	4	2	3	3	3
Alum 176	9	6	0	0	3	1	2	0	3	2	2	1	5	3	3	3	3	0	0	0
Alum 177	10	6	2	1	3	1	1	1	2	2	2	2	6	4	4	2	4	0	1	1
Alum 178	8	7	3	2	2	1	1	1	4	1	1	3	5	3	7	2	2	0	2	1
Alum 179	8	6	2	0	1	2	1	0	2	0	0	1	4	2	5	4	3	1	0	2
Alum 180	9	6	2	3	3	3	2	0	3	2	2	4	4	2	6	5	3	1	0	1
Alum 181	9	5	1	0	2	2	2	0	3	1	1	1	5	3	5	4	2	1	2	1
Alum 182	10	8	2	2	4	1	1	0	2	3	3	3	6	4	5	4	4	2	2	1
Alum 183	8	6	1	0	2	1	1	0	1	1	1	1	4	2	4	3	3	0	1	2
Alum 184	9	4	0	0	2	2	1	0	0	1	1	1	5	3	4	2	4	0	3	2
Alum 185	9	6	0	1	3	3	2	0	0	2	2	2	5	3	3	2	3	4	2	1
Alum 186	10	5	2	1	2	3	3	0	1	1	1	2	6	4	4	2	2	0	2	1
Alum 187	11	4	0	1	1	2	2	1	2	0	0	2	7	5	5	2	2	0	2	2
Alum 62	9	6	1	0	0	1	1	1	3	0	-1	1	5	3	6	3	3	3	0	1
Alum 188	8	8	1	0	0	2	1	0	2	0	-1	1	4	2	8	3	2	3	0	2
Alum 189	8	5	1	3	2	0	0	0	1	1	1	4	4	2	4	4	2	3	3	3
Alum 190	7	5	3	0	1	0	0	0	1	0	0	1	3	1	5	3	3	1	2	1

2018-19	Aprendizaje de los contenidos				Proceso de aprendizaje					Social							Profesor			
	CS	AC	CS	SM	RCA	DDA	PM	CFA	AEI	HS	EGC	RC	SPES	CA	DIV	MOT	CPHE	PGD	PIA	PVI
1ESO B																				
Alum 191	10	6	1	1	2	2	1	0	2	1	1	2	6	4	6	5	3	0	1	1
Alum 192	8	7	1	0	0	1	1	1	3	0	-1	1	4	2	7	5	4	0	0	2
Alum 193	9	5	1	3	0	0	0	0	3	0	-1	4	5	3	4	4	3	2	0	1
Alum 194	9	8	0	0	2	0	0	0	2	1	1	1	5	3	6	5	4	1	2	2
Alum 195	11	6	0	2	1	2	1	0	3	0	0	3	7	5	4	6	3	0	0	1
Alum 196	12	6	2	1	1	3	2	1	4	0	0	2	8	6	5	4	2	1	4	3
Total	220	142	27	24	42	37	29	6	51	22	18	48	124	76	120	85	68	28	32	38

2018-19	Aprendizaje de los contenidos				Proceso de aprendizaje					Social							Profesor			
	CS	AC	CS	SM	RCA	DDA	PM	CFA	AEI	HS	EGC	RC	SPES	CA	DIV	MOT	CPHE	PGD	PIA	PVI
1ESO C																				
Alum 197	8	4	2	0	2	2	1	0	4	1	1	2	4	2	3	2	3	2	1	2
Alum 198	10	6	2	0	2	1	1	0	3	2	1	3	5	3	5	2	3	0	3	1
Alum 199	9	7	1	1	3	2	2	0	4	2	2	1	4	2	6	3	2	0	2	2
Alum 200	8	5	0	1	4	2	2	0	4	3	3	2	4	2	6	3	3	1	0	0
Alum 201	9	5	0	2	2	1	1	0	3	1	1	3	5	3	5	4	2	3	2	2
Alum 202	8	4	2	0	3	0	0	0	2	3	2	1	3	1	5	2	2	0	1	2
Alum 203	10	6	3	1	3	3	2	1	2	4	2	4	5	3	5	3	2	0	1	1
Alum 204	8	4	3	0	2	2	1	0	2	1	1	1	4	2	5	2	3	4	3	0
Alum 205	9	5	3	2	4	3	2	0	3	1	3	3	5	3	4	4	2	2	2	3
Alum 206	9	6	2	2	3	3	3	0	3	3	2	1	5	3	6	4	2	0	2	2
Alum 207	10	6	1	0	4	2	2	0	2	2	3	1	6	4	5	2	3	0	1	2
Alum 208	8	4	2	0	3	3	2	0	3	2	2	2	4	2	4	2	3	1	0	0
Alum 209	11	7	2	3	2	4	3	0	1	3	1	2	7	5	6	5	2	1	3	0
Alum 210	10	5	0	0	2	3	3	2	2	1	1	2	6	4	4	2	3	1	0	1
Alum 211	10	5	2	0	3	2	2	1	3	3	2	1	6	4	5	2	2	1	3	0
Alum 212	8	4	1	2	2	2	1	0	5	2	1	1	4	2	4	4	1	1	0	1
Alum 213	9	5	0	0	2	1	1	0	3	3	1	4	5	3	6	2	1	2	0	4
Alum 214	9	5	3	3	3	2	0	0	4	4	2	1	5	3	6	5	0	2	3	0
Alum 215	9	6	3	0	3	0	0	0	3	1	2	2	5	3	5	2	2	4	2	0
Alum 216	10	7	4	2	4	0	0	0	2	1	3	1	6	4	5	4	1	3	2	0
Alum 217	9	6	2	3	3	1	0	0	2	1	2	4	5	3	7	5	2	2	1	0
Alum 218	10	7	1	1	4	2	1	0	3	3	3	1	6	4	6	3	2	1	2	0
Alum 219	8	4	0	0	3	2	2	1	1	3	2	3	4	2	5	2	1	0	1	0
Alum 220	9	4	0	1	2	3	2	0	1	2	1	2	5	3	4	3	2	0	1	2
Alum 221	8	5	2	0	2	2	1	0	2	2	1	1	4	2	6	2	2	0	1	2

2018-19	Aprendizaje de los contenidos				Proceso de aprendizaje					Social								Profesor		
	CS	AC	CS	SM	RCA	DDA	PM	CFA	AEI	HS	EGC	RC	SPES	CA	DIV	MOT	CPHE	PGD	PIA	PVI
1ESO C																				
Alum 222	11	7	1	1	3	2	1	1	2	1	2	2	7	5	6	3	3	0	0	0
Total	237	139	42	25	73	50	36	6	69	55	47	51	129	77	134	77	54	31	37	27
2018-19	Aprendizaje de los contenidos				Proceso de aprendizaje					Social								Profesor		
	CS	AC	CS	SM	RCA	DDA	PM	CFA	AEI	HS	EGC	RC	SPES	CA	DIV	MOT	CPHE	PGD	PIA	PVI
1ESO D																				
Alum 223	9	4	2	0	3	2	1	0	4	2	2	1	5	3	5	2	2	3	2	2
Alum 224	9	4	2	1	3	2	1	0	3	3	2	2	5	3	4	2	3	2	3	3
Alum 225	12	6	4	1	2	1	2	0	4	1	1	2	8	6	6	3	2	1	1	3
Alum 226	10	5	3	2	3	3	2	0	3	2	2	3	6	4	4	3	2	0	1	2
Alum 227	9	4	2	0	2	2	1	0	3	3	1	1	5	3	5	4	3	0	3	1
Alum 228	8	5	1	2	2	1	1	0	2	1	1	3	4	2	6	2	2	2	3	3
Alum 229	11	6	1	3	2	3	2	0	3	4	1	4	7	5	5	3	2	0	2	2
Alum 230	10	5	2	0	3	2	2	0	2	1	2	1	6	4	5	2	3	0	2	1
Alum 231	9	4	3	0	2	2	1	0	2	3	1	1	5	3	5	4	0	2	1	2
Alum 232	9	4	0	2	2	3	2	1	3	1	1	3	5	3	4	4	3	2	2	2
Alum 233	10	4	3	2	3	2	2	2	2	1	2	2	6	4	4	2	2	0	3	2
Alum 234	10	5	2	1	3	2	2	0	3	2	2	2	6	4	5	2	3	1	2	3
Alum 235	8	3	3	2	2	3	3	0	3	2	1	3	4	2	4	5	3	1	2	0
Alum 236	7	3	2	0	3	2	2	0	3	2	2	1	3	1	4	2	4	1	3	0
Alum 237	10	4	0	2	2	3	1	0	2	1	1	3	6	4	3	2	3	2	2	2
Alum 238	8	5	1	1	1	1	0	0	3	1	0	2	4	2	5	4	4	1	1	1
Alum 239	10	4	3	2	1	1	0	0	3	4	0	3	6	4	5	2	3	1	2	1
Alum 240	8	4	3	3	0	2	1	0	4	1	0	4	4	2	4	5	3	3	1	1
Alum 241	11	5	2	0	2	2	1	1	3	2	1	1	7	5	5	2	2	1	2	1
Alum 242	9	4	1	0	1	1	0	1	3	1	0	1	5	3	4	4	2	1	0	0
Alum 243	9	4	0	0	2	2	2	2	2	4	1	1	5	3	6	5	3	0	2	1
Alum 244	8	5	0	2	2	2	2	0	2	1	1	3	4	2	5	3	4	0	2	1
Alum 245	7	4	2	2	1	2	2	0	3	3	0	3	3	1	6	2	3	0	2	1
Alum 246	10	6	2	1	2	3	2	0	2	2	1	2	6	4	6	3	2	1	1	2
Alum 247	10	5	1	1	2	3	3	2	4	1	1	2	6	4	5	2	3	0	0	0
Total	231	112	45	30	51	52	38	9	71	49	27	54	131	81	120	74	66	25	45	37

2018-19	Aprendizaje de los contenidos				Proceso de aprendizaje					Social							Profesor			
	CS	AC	CS	SM	RCA	DDA	PM	CFA	AEI	HS	EGC	RC	SPES	CA	DIV	MOT	CPHE	PGD	PIA	PVI
Alum 248	9	4	2	1	2	3	2	0	2	1	1	2	5	3	5	2	3	1	3	2
Alum 124	8	4	2	2	3	3	2	0	2	1	2	3	4	2	4	2	2	0	2	2
Alum 249	10	5	1	1	2	2	2	0	3	2	1	2	6	4	5	4	3	3	3	3
Alum 250	9	4	3	2	2	2	1	0	4	2	1	3	5	3	5	4	4	0	1	2
Alum 251	8	4	2	0	3	2	2	0	4	3	2	1	4	2	4	3	4	0	1	2
Alum 252	10	5	1	2	2	1	1	0	3	1	1	3	6	4	6	5	3	2	3	2
Alum 253	11	6	2	2	2	1	1	0	4	2	1	3	7	5	5	4	3	4	2	0
Alum 254	9	5	2	0	3	2	2	0	2	1	2	1	5	3	6	4	4	4	2	1
Alum 255	9	5	2	0	0	2	2	0	1	3	-1	1	5	3	5	3	3	2	3	2
Alum 256	10	6	2	0	3	1	1	1	2	3	2	1	6	4	6	4	3	1	2	0
Alum 257	8	4	3	0	2	2	1	1	1	1	1	1	4	2	4	3	2	1	3	0
Alum 258	11	5	3	2	3	3	2	0	2	1	2	3	7	5	5	2	3	1	0	0
Alum 259	10	5	2	3	3	2	1	0	2	4	2	4	6	4	5	4	4	2	1	0
Alum 260	10	4	4	1	4	2	1	0	2	1	3	2	6	4	6	3	2	0	2	1
Alum 261	9	4	2	1	3	2	2	0	1	1	2	2	5	3	5	2	3	0	2	1
Alum 262	9	5	2	1	4	1	1	0	2	3	3	2	5	3	5	3	2	0	1	0
Alum 263	8	4	1	2	3	2	2	0	3	1	2	3	4	2	4	4	2	1	2	1
Alum 264	11	6	3	1	3	2	2	2	2	4	2	2	7	5	5	2	3	0	1	0
Alum 265	9	5	0	0	2	3	1	2	2	1	1	1	5	3	4	3	3	1	0	2
Alum 266	8	5	2	0	2	2	1	1	1	3	1	1	4	2	5	2	2	1	0	1
Alum 267	9	5	2	2	3	1	1	0	0	4	2	3	5	3	5	3	2	2	3	1
Alum 268	9	4	1	1	4	2	2	0	2	2	3	2	5	3	4	2	3	0	2	3
Alum 269	12	6	2	2	3	2	2	0	1	1	2	3	8	6	4	3	2	0	2	0
Alum 270	11	5	1	0	2	1	1	1	2	2	1	1	7	5	6	4	2	2	1	0
Alum 271	12	6	1	0	3	2	2	1	2	1	2	2	8	6	6	2	3	2	1	0
Total	239	121	48	26	66	48	38	9	52	49	41	52	139	89	124	77	70	30	43	26

2018-19	Aprendizaje de los contenidos				Proceso de aprendizaje					Social							Profesor			
	CS	AC	CS	SM	RCA	DDA	PM	CFA	AEI	HS	EGC	RC	SPES	CA	DIV	MOT	CPHE	PGD	PIA	PVI
Alum 272	9	4	3	0	3	2	1	0	2	2	2	1	5	3	5	3	3	2	2	1
Alum 273	10	5	2	0	2	2	2	0	3	3	1	1	6	4	4	4	2	0	1	2
Alum 274	8	4	2	2	3	2	2	0	2	2	2	2	4	2	3	3	3	1	3	0
Alum 275	9	4	3	2	4	1	1	0	4	3	3	2	5	3	4	4	2	2	2	0
Alum 276	9	4	1	1	4	1	1	0	5	1	3	3	5	3	4	2	2	2	0	2
Alum 277	10	5	2	3	3	2	2	0	4	3	2	1	6	4	5	4	3	0	0	1

2018-19	Aprendizaje de los contenidos				Proceso de aprendizaje					Social							Profesor			
	CS	AC	CS	SM	RCA	DDA	PM	CFA	AEI	HS	EGC	RC	SPES	CA	DIV	MOT	CPHE	PGD	PIA	PVI
Alum 278	9	5	1	2	3	2	1	0	4	3	2	2	5	3	4	4	1	0	0	1
Alum 279	10	5	1	2	4	1	1	0	5	1	3	1	6	4	5	2	1	3	1	1
Alum 280	12	6	2	1	3	2	1	1	2	1	2	3	8	6	4	2	0	1	0	0
Alum 281	10	6	2	2	3	3	2	0	2	1	2	3	6	4	5	3	2	1	0	1
Alum 282	9	5	1	1	2	3	2	0	3	1	1	1	5	3	4	2	1	0	1	1
Alum 283	9	5	1	0	3	2	1	0	3	3	2	1	5	3	5	4	3	1	1	2
Alum 284	10	5	2	2	4	1	0	0	3	4	3	4	6	4	5	3	1	1	1	2
Alum 285	9	4	2	1	2	2	1	0	2	2	1	1	5	3	5	3	2	0	2	1
Alum 286	8	4	3	0	3	2	0	1	2	2	2	1	4	2	3	4	2	0	3	0
Alum 287	9	4	1	1	2	1	1	0	3	2	1	3	5	3	4	3	3	2	0	1
Alum 288	10	5	1	2	2	3	2	0	3	3	1	1	6	4	5	4	2	0	0	1
Alum 289	6	3	0	0	3	2	1	1	4	2	2	4	2	0	4	2	2	0	0	1
Alum 290	10	5	0	1	3	2	1	1	3	1	2	1	6	4	4	2	1	4	2	1
Alum 291	8	4	2	0	2	3	2	0	3	1	1	3	4	2	6	2	4	0	0	2
Alum 292	8	4	1	1	2	2	1	0	2	3	1	4	4	2	4	4	3	0	0	1
Alum 293	9	5	1	0	3	2	2	0	3	2	2	2	5	3	4	3	3	3	2	1
Alum 294	10	5	1	1	2	2	1	1	4	3	1	1	6	4	5	4	2	2	1	0
Alum 295	12	6	1	2	2	2	1	0	4	1	1	2	8	6	6	2	3	1	1	0
Total	223	112	36	27	67	47	30	5	75	50	43	48	127	79	107	73	51	26	23	24

14.1.2.2 2º ESO

Tabla 52

Entrega de los portfolios del alumnado de los grupos de 2º de la ESO.

Grupo y alumnos	Unidades didácticas – entregas del portfolio																Totales	
	U1	U2	U3	U4	U5	U6	U7	U8									Nº	%
Alum 1		X		X	X		X		X	X		X	X	X			9	56%
Alum 2	X	X		X	X	X	X	X	X		X				X	X	11	69%
Alum 3	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X		14	88%
Alum 4		X			X		X	X				X			X		6	38%
Alum 5	X	X		X	X	X	X	X	X			X	X	X	X		12	75%
Alum 6	X			X	X	X	X			X	X		X			X	9	56%
Alum 7	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X		X	X	X	X	14	88%

Grupo y alumnos	Unidades didácticas – entregas del portfolio																Totales	
	U1		U2		U3		U4		U5		U6		U7		U8		Nº	%
2 ESO A	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16		
Alum 8	X	X		X	X	X	X		X		X	X	X		X		11	69%
Alum 9		X			X		X	X		X			X		X	X	8	50%
Alum 10	X			X			X	X	X	X	X	X		X	X	X	11	69%
Alum 11	X			X		X		X			X		X		X		7	44%
Alum 12	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	15	94%
Alum 13		X	X		X	X		X			X		X			X	8	50%
Alum 14	X	X	X	X				X		X	X		X		X		9	56%
Alum 15	X	X	X						X	X			X		X	X	8	50%
Alum 16		X	X	X		X		X		X		X	X	X		X	10	63%
Alum 17	X		X	X	X		X	X	X		X	X			X	X	11	69%
Alum 18	X	X				X	X		X		X	X	X		X	X	10	63%
Alum 19		X		X	X	X		X		X				X	X	X	9	56%
Alum 20	X		X		X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	13	81%
Alum 21		X	X		X		X		X	X		X	X			X	9	56%
Alum 22	X	X		X		X	X		X	X		X		X	X		10	63%
Alum 23	X		X		X	X	X			X	X	X	X		X	X	11	69%
Alum 24	X	X				X		X		X	X		X		X	X	9	56%
Alum 25	X	X	X		X	X	X		X	X	X	X		X	X	X	13	81%
Alum 148	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	15	94%
Total																	10	65%

Grupo y alumnos	Unidades didácticas – entregas del portfolio																Totales	
	U1		U2		U3		U4		U5		U6		U7		U8		Nº	%
2 ESO B	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16		
Alum 26	X	X			X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	13	81%
Alum 27	X	X	X	X	X	X	X		X		X	X		X	X	X	13	81%
Alum 28	X	X	X			X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	13	81%
Alum 29			X		X		X		X			X	X	X	X		8	50%
Alum 30	X	X		X	X			X	X		X	X		X	X		10	63%
Alum 31	X		X		X	X	X	X		X		X	X		X	X	11	69%
Alum 32	X	X	X	X	X		X		X	X	X	X		X	X	X	13	81%
Alum 33	X		X			X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	12	75%
Alum 34	X			X	X			X		X			X			X	7	44%
Alum 35	X	X		X		X		X	X		X	X		X	X		10	63%
Alum 36	X	X		X		X			X	X			X		X		8	50%
Alum 37	X		X	X	X		X			X		X		X		X	9	56%
Alum 38		X	X		X		X		X	X	X		X			X	9	56%
Alum 39	X	X	X		X	X	X		X			X	X			X	10	63%

Grupo y alumnos	Unidades didácticas – entregas del portfolio																Totales	
	U1		U2		U3		U4		U5		U6		U7		U8		Nº	%
2 ESO B	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16		
Alum 40	X			X	X	X	X		X	X			X		X	X	10	63%
Alum 41		X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	14	88%
Alum 42	X		X			X			X	X		X	X		X	X	9	56%
Alum 43	X	X	X		X	X	X		X	X	X		X		X	X	12	75%
Alum 44	X	X		X	X			X	X		X	X		X	X	12	11	69%
Alum 45	X	X	X	X		X	X	X	X		X	X		X		X	12	75%
Alum 46	X	X	X		X		X	X	X	X		X		X		X	12	75%
Alum 47	X	X		X		X	X	X		X	X	X	X	X		X	12	75%
Alum 48	X		X		X		X	X	X	X	X	X	X		X	X	12	75%
Alum 49	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	15	94%
Alum 50	X	X		X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X		13	81%
Total																	11	70%

Grupo y alumnos	Unidades didácticas – entregas del portfolio																Totales	
	U1		U2		U3		U4		U5		U6		U7		U8		Nº	%
2 ESO C	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16		
Alum 51		X	X	X		X	X		X		X	X	X	X	X	X	12	75%
Alum 52	X	X	X			X	X	X	X		X	X	X		X	X	12	75%
Alum 53	X	X	X		X		X	X	X	X			X	X	X	X	12	75%
Alum 54	X		X	X	X		X		X	X		X	X		X		10	63%
Alum 55	X	X		X			X	X	X		X	X	X	X	X		11	69%
Alum 56	X	X	X				X	X		X	X		X	X	X	X	11	69%
Alum 57	X	X		X	X		X		X	X	X		X				9	56%
Alum 58	X		X	X	X		X		X	X	X		X	X	X	X	12	75%
Alum 59	X	X	X		X	X	X	X		X			X		X	X	11	69%
Alum 60	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	15	94%
Alum 61	X	X	X	X	X	X		X	X	X		X	X		X		12	75%
Alum 62	X		X		X		X	X		X		X	X	X		X	10	63%
Alum 63	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	16	100%
Alum 64	X	X	X		X	X	X		X	X	X	X	X	X		X	13	81%
Alum 65	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	15	94%
Alum 66		X	X	X		X		X	X	X	X		X		X	X	11	69%
Alum 67	X		X	X	X	X	X	X	X	X		X		X	X		12	75%
Alum 68	X	X	X		X	X	X		X	X	X		X	X	X	X	13	81%
Alum 69	X	X		X	X			X	X	X	X	X		X	X		11	69%
Alum 70	X	X	X			X	X	X	X		X	X		X		X	11	69%
Alum 71	X	X	X		X		X		X		X	X	X	X		X	11	69%
Alum 72	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	15	94%

Grupo y alumnos	Unidades didácticas – entregas del portfolio																Totales	
	U1		U2		U3		U4		U5		U6		U7		U8		Nº	%
2 ESO C	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Nº	%
Alum 73	X		X	X	X	X	X		X	X	X	X	X		X	X	13	81%
Alum 74	X	X		X		X			X	X	X			X	X	X	10	63%
Alum 75	X	X		X	X	X	X		X	X		X		X	X		11	69%
Total																	12	75%

Grupo y alumnos	Unidades didácticas – entregas del portfolio																Totales	
	U1		U2		U3		U4		U5		U6		U7		U8		Nº	%
2 ESO D	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Nº	%
Alum 76		X		X				X	X	X		X			X	X	8	50%
Alum 77	X	X	X	X		X	X	X	X		X			X	X		11	69%
Alum 78	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	15	94%
Alum 79	X		X	X	X		X	X	X		X		X	X	X		11	69%
Alum 80	X	X			X		X	X	X	X	X	X	X	X	X		12	75%
Alum 81	X			X	X	X	X			X	X		X	X	X	X	11	69%
Alum 82	X	X	X		X	X		X	X	X		X		X	X	X	12	75%
Alum 83	X	X	X		X		X	X	X	X	X		X	X	X		12	75%
Alum 84			X	X	X	X		X	X	X		X	X	X	X	X	12	75%
Alum 85	X	X	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X		13	81%
Alum 86	X	X		X	X	X		X	X		X	X	X		X		11	69%
Alum 87	X	X	X		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	14	88%
Alum 88		X	X		X	X	X	X	X		X		X	X	X	X	12	75%
Alum 89	X		X			X	X	X		X	X		X			X	9	56%
Alum 90	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X		X		13	81%
Alum R1		X		X	X	X		X	X	X	X		X	X		X	11	69%
Alum 91	X		X	X	X		X	X	X	X		X		X		X	11	69%
Alum 92		X	X		X	X				X	X		X		X	X	9	56%
Alum 93				X		X	X	X		X		X	X	X	X	X	10	63%
Alum 94	X	X	X		X	X		X	X		X	X	X			X	11	69%
Alum 95		X	X	X	X		X	X	X	X		X	X	X		X	12	75%
Alum 96		X	X	X		X	X		X	X		X		X	X	X	11	69%
Alum 97	X		X		X		X			X	X	X	X	X		X	10	63%
Alum 98	X		X		X	X		X			X		X	X	X	X	10	63%
Alum 99	X	X	X		X	X	X	X		X		X	X	X	X	X	13	81%
Total																	11	71%

Grupo y alumnos	Unidades didácticas – entregas del portfolio																Totales	
	U1		U2		U3		U4		U5		U6		U7		U8		Nº	%
2 ESO E	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16		
Alum 76		X		X				X	X	X		X			X	X	8	50%
Alum 100	X	X		X	X	X	X	X	X			X	X		X	X	12	75%
Alum 101	X		X	X		X			X		X			X	X		8	50%
Alum 102	X	X		X	X	X	X		X	X	X		X	X	X		12	75%
Alum 103	X	X		X	X		X	X	X		X			X	X		10	63%
Alum 104				X	X			X	X		X	X		X	X		8	50%
Alum 105	X	X	X		X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	14	88%
Alum 106	X	X				X		X		X		X		X	X	X	9	56%
Alum 107	X	X	X		X	X	X	X	X		X		X	X	X		12	75%
Alum 108			X		X			X	X	X		X	X		X	X	9	56%
Alum 109	X	X		X	X	X	X	X	X		X		X	X	X		12	75%
Alum 110	X	X		X		X		X	X				X		X		8	50%
Alum 111	X	X			X	X	X				X	X		X	X	X	10	63%
Alum R2		X	X		X	X	X	X			X		X	X		X	10	63%
Alum 112	X		X	X	X	X		X		X	X	X	X	X		X	12	75%
Alum 113	X			X					X	X		X			X		6	38%
Alum 114		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	14	88%
Alum 115	X		X		X			X		X		X		X		X	8	50%
Alum 116		X	X		X	X		X		X	X	X	X	X	X	X	12	75%
Alum 117	X	X		X		X	X	X		X	X		X	X	X	X	12	75%
Alum 118	X		X		X	X	X	X	X		X	X	X		X	X	12	75%
Alum 119	X	X	X	X	X		X			X		X	X	X		X	11	69%
Alum 120		X	X	X		X	X		X	X		X		X	X	X	11	69%
Alum 121	X		X		X		X		X	X	X	X		X		X	10	63%
Alum 122	X		X			X		X		X	X	X	X	X	X	X	11	69%
Alum 123		X			X	X			X		X	X			X	X	8	50%
Total																	10	65%

Fuente: Elaboración propia

Tabla 53

Categorización

2018-19	Aprendizaje de los contenidos				Proceso de aprendizaje					Social							Profesor			
	CS	AC	CS	SM	RCA	DDA	PM	CFA	AEI	HS	EGC	RC	SPES	CA	DIV	MOT	CPHE	PGD	PIA	PVI
Alum 1	9	4	0	0	0	0	0	2	2	0	0	5	3	4	1	0	2	4	0	
Alum 2	11	5	0	2	3	1	1	0	3	1	2	2	7	5	3	0	0	1	3	0
Alum 3	14	6	3	2	3	1	1	0	2	1	2	2	10	8	5	0	2	2	2	2
Alum 4	6	3	2	1	1	0	0	0	1	2	0	1	2	0	4	1	3	2	3	0
Alum 5	12	4	3	1	1	2	0	2	0	0	0	1	8	6	3	2	2	4	2	1
Alum 6	9	4	2	2	0	0	1	0	0	2	0	2	5	3	4	1	1	1	2	0
Alum 7	14	5	3	2	3	2	2	0	0	2	2	2	10	8	4	1	1	1	1	1
Alum 8	11	5	2	1	1	1	0	0	1	2	0	1	7	5	4	1	2	0	1	1
Alum 9	8	4	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	4	2	5	3	3	0	0	1
Alum 10	11	5	2	1	0	0	0	0	2	0	0	1	7	5	5	2	3	0	0	0
Alum 11	7	4	0	0	0	0	0	0	2	2	0	0	3	1	3	3	3	1	1	0
Alum 12	15	6	3	2	3	2	1	0	2	1	2	2	11	9	4	0	2	4	0	2
Alum 13	8	4	2	0	0	0	0	0	1	2	0	0	4	2	3	1	1	2	1	0
Alum 14	9	5	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	5	3	5	0	2	1	0	0
Alum 15	8	4	0	1	0	0	0	0	3	2	0	1	4	2	3	3	0	2	1	0
Alum 16	10	5	2	2	0	0	0	0	0	1	0	2	6	4	3	0	2	3	3	0
Alum 17	11	4	2	3	2	0	0	2	0	0	1	3	7	5	2	2	2	2	3	0
Alum 18	10	4	2	3	1	2	2	0	1	2	0	3	6	4	4	1	0	3	0	0
Alum 19	9	3	2	2	1	3	1	0	1	2	0	2	5	3	3	2	0	1	0	0
Alum 20	13	6	3	2	2	3	2	0	2	1	1	2	9	7	4	0	0	0	1	1
Alum 21	9	5	2	2	0	1	1	0	0	3	0	2	5	3	5	2	0	0	2	2
Alum 22	10	5	2	1	0	2	2	0	0	2	0	1	6	4	4	1	0	0	0	0
Alum 23	11	5	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	7	5	5	0	1	2	1	1
Alum 24	9	4	3	0	0	0	0	0	0	2	0	0	5	3	3	1	1	3	1	1
Alum 25	13	6	4	2	2	1	0	0	2	2	1	2	9	7	5	2	1	1	1	1
Alum 148	15	6	1	3	3	1	1	2	3	3	2	2	11	9	6	2	0	3	0	2
Total	272	121	45	36	26	23	15	7	29	39	13	35	168	116	103	32	32	41	33	16

2018-19	Aprendizaje de los contenidos				Proceso de aprendizaje					Social							Profesor			
	CS	AC	CS	SM	RCA	DDA	PM	CFA	AEI	HS	EGC	RC	SPES	CA	DIV	MOT	CPHE	PGD	PIA	PVI
Alum 26	11	5	3	2	4	2	1	3	4	4	3	4	10	8	5	4	4	3	0	1
Alum 27	8	5	3	2	4	2	2	2	5	4	3	4	6	4	5	4	3	3	2	1
Alum 28	13	6	2	1	5	3	2	3	5	6	4	3	11	9	6	6	4	4	3	2
Alum 29	8	3	3	2	3	2	2	2	6	5	2	4	6	4	3	5	3	2	4	2
Alum 30	9	5	4	3	2	3	3	1	5	6	1	5	7	5	5	4	3	1	2	3
Alum 31	11	6	3	3	3	3	2	1	4	4	2	5	9	7	6	3	4	0	4	3
Alum 32	10	6	2	3	2	2	1	2	3	4	1	5	8	6	6	3	4	2	2	2
Alum 33	12	6	2	4	2	2	3	3	5	5	1	6	10	8	6	4	5	3	4	0
Alum 34	7	3	1	3	2	1	2	2	4	6	1	5	5	3	4	5	4	2	3	3
Alum 35	10	5	2	4	3	2	1	4	4	5	2	6	8	6	5	4	5	2	3	3
Alum 36	8	4	2	3	2	2	3	2	5	4	1	5	6	4	4	5	5	3	2	1
Alum 37	9	4	2	2	3	3	2	1	6	4	2	4	7	5	5	3	3	4	3	2
Alum 38	9	5	3	1	2	1	1	1	4	4	1	3	7	5	5	4	4	3	5	1
Alum 39	9	4	3	1	3	2	2	2	5	3	2	3	7	5	4	5	4	3	3	1
Alum 40	10	5	2	2	3	3	3	2	5	5	2	4	8	6	5	4	4	2	5	0
Alum 41	11	7	4	3	4	4	4	0	6	5	3	5	9	7	6	5	3	2	3	2
Alum 42	9	5	2	2	3	2	2	3	5	4	2	4	7	5	7	5	5	3	3	3
Alum 43	12	5	2	3	4	2	1	4	7	5	3	5	10	8	5	4	3	4	4	3
Alum 44	11	6	1	2	3	3	2	2	4	5	2	4	9	7	6	3	4	2	3	2
Alum 45	10	5	2	3	3	4	3	3	3	6	2	5	8	6	5	4	3	3	3	1
Alum 46	9	6	3	3	2	1	1	2	4	5	1	5	7	5	7	5	3	3	2	2
Alum 47	10	5	3	4	3	1	0	4	5	6	2	6	8	6	5	6	4	2	3	1
Alum 48	9	5	4	2	3	3	3	2	7	4	2	4	7	5	5	5	3	2	0	1
Alum 49	11	6	3	3	4	2	1	2	5	5	3	5	9	7	6	4	4	1	4	1
Alum 50	10	7	5	3	4	1	2	1	6	5	3	5	8	6	7	3	3	1	4	2
Total	246	129	66	64	76	56	49	54	122	119	51	114	197	147	133	107	94	60	74	43

2018-19	Aprendizaje de los contenidos				Proceso de aprendizaje					Social							Profesor			
	CS	AC	CS	SM	RCA	DDA	PM	CFA	AEI	HS	EGC	RC	SPES	CA	DIV	MOT	CPHE	PGD	PIA	PVI
Alum 51	10	5	3	2	4	3	3	2	8	4	3	4	8	6	4	4	3	3	3	1
Alum 52	9	4	2	2	3	3	4	1	7	4	2	4	7	5	5	4	4	1	5	1
Alum 53	10	5	3	4	4	2	3	2	3	3	3	6	8	6	4	6	5	2	4	3
Alum 54	8	4	1	3	3	3	4	3	4	4	2	5	6	4	4	5	4	3	5	2
Alum 55	9	4	2	2	3	2	3	2	6	5	2	4	7	5	3	6	4	2	4	1
Alum 56	10	5	3	1	4	3	2	2	6	5	3	3	8	6	4	4	3	1	3	1
Alum 57	8	5	1	1	4	3	2	1	7	5	3	3	6	4	5	4	3	4	2	2
Alum 58	11	6	3	2	5	4	3	3	4	6	4	4	9	7	4	5	4	4	2	0
Alum 59	10	4	2	3	4	4	4	3	5	5	3	5	8	6	5	6	4	2	4	0
Alum 60	13	6	3	2	5	3	3	2	6	6	4	4	11	9	5	5	4	1	2	1
Alum 61	10	6	3	3	5	3	3	1	5	5	4	5	8	6	5	4	5	3	5	0
Alum 62	8	4	1	1	3	4	2	2	1	4	2	3	6	4	4	4	4	2	4	1
Alum 63	14	7	4	2	4	3	2	3	8	3	3	4	12	10	6	4	3	0	3	1
Alum 64	12	7	3	3	4	2	2	2	6	3	3	5	10	8	6	3	4	3	5	2
Alum 65	11	6	2	2	4	2	2	2	4	4	3	4	9	7	6	5	2	2	4	1
Alum 66	10	5	3	3	3	3	3	2	5	5	2	5	8	6	4	5	3	2	4	0
Alum 67	10	5	3	3	5	3	3	3	3	4	4	5	8	6	4	4	2	3	5	0
Alum 68	9	5	2	2	3	2	2	2	4	5	2	4	7	5	5	5	1	2	5	1
Alum 69	10	4	4	1	4	2	2	4	5	4	3	3	8	6	3	5	2	1	3	1
Alum 70	9	5	3	2	3	1	0	2	2	5	2	4	7	5	4	6	2	3	5	3
Alum 71	10	6	4	3	3	1	0	2	4	5	2	5	8	6	6	5	3	2	3	1
Alum 72	12	5	3	4	4	2	2	3	2	6	3	6	10	8	4	6	3	1	4	0
Alum 73	11	6	2	3	3	3	2	2	6	4	2	5	9	7	6	4	2	1	3	0
Alum 74	9	6	1	2	4	2	1	1	4	5	3	4	7	5	5	5	2	3	5	1
Alum 75	8	4	0	1	3	3	1	1	2	5	2	3	6	4	6	5	3	0	2	0
Total	251	129	61	57	94	66	58	53	117	114	69	107	201	151	117	119	79	51	94	24

2018-19	Aprendizaje de los contenidos				Proceso de aprendizaje					Social							Profesor			
	CS	AC	CS	SM	RCA	DDA	PM	CFA	AEI	HS	EGC	RC	SPES	CA	DIV	MOT	CPHE	PGD	PIA	PVI
Alum 76	7	4	3	2	3	3	2	1	4	4	2	4	5	3	5	4	4	4	4	2
Alum 77	10	6	3	2	4	2	1	2	6	4	3	4	8	6	5	4	4	3	5	1
Alum 78	13	6	4	4	5	3	2	2	6	6	4	6	11	9	6	3	5	0	2	0
Alum 79	9	5	3	3	4	3	3	0	7	5	3	5	7	5	5	4	3	3	5	0
Alum 80	10	6	3	4	4	4	3	2	6	4	3	6	8	6	7	5	2	2	6	3
Alum 81	9	6	2	2	3	3	2	0	4	3	2	4	7	5	6	5	3	1	5	0
Alum 82	9	5	2	2	3	2	2	0	8	3	2	4	7	5	5	5	2	4	4	0
Alum 83	10	5	3	3	4	3	3	2	6	4	3	5	8	6	5	6	2	2	2	1
Alum 84	10	6	3	4	4	2	2	2	7	5	3	6	8	6	6	5	2	3	5	0
Alum 85	13	7	4	3	4	3	2	1	8	4	3	5	11	9	7	6	3	1	2	1
Alum 86	11	5	4	2	5	4	3	2	9	5	4	4	9	7	5	5	2	2	4	0
Alum 87	14	6	3	2	4	3	2	2	5	3	3	4	12	10	6	4	3	4	3	0
Alum 88	11	5	2	2	3	2	2	0	5	4	2	4	9	7	5	3	2	2	2	2
Alum 89	9	4	1	1	4	3	3	1	4	5	3	3	7	5	4	3	3	1	2	0
Alum 90	11	6	2	3	2	3	3	1	4	4	1	5	9	7	6	4	3	0	4	0
Alum R1	9	5	1	3	3	2	2	2	6	5	2	5	7	5	5	5	4	3	3	1
Alum 91	10	5	3	2	2	3	2	2	4	5	1	4	8	6	5	4	3	1	4	0
Alum 92	9	4	3	3	1	2	1	0	5	4	0	5	7	5	4	5	4	0	2	1
Alum 93	9	4	2	3	2	3	1	0	4	3	1	5	7	5	4	4	3	0	3	0
Alum 94	11	5	4	4	2	3	1	1	6	4	1	6	9	7	5	5	3	3	5	2
Alum 95	12	6	3	3	3	2	2	2	8	5	2	5	10	8	6	5	2	4	4	0
Alum 96	11	4	4	4	3	2	2	1	7	6	2	6	9	7	4	6	3	5	4	1
Alum 97	9	5	3	2	2	3	3	2	5	5	1	4	7	5	5	4	3	2	5	0
Alum 98	10	5	2	3	2	4	2	0	6	4	1	5	8	6	5	5	4	1	3	0
Alum 99	11	6	4	3	3	3	2	2	5	3	2	5	9	7	6	5	4	1	4	0
Total	257	131	71	69	79	70	53	30	145	107	54	119	207	157	132	114	76	52	92	15

2018-19	Aprendizaje de los contenidos				Proceso de aprendizaje					Social							Profesor			
	CS	AC	CS	SM	RCA	DDA	PM	CFA	AEI	HS	EGC	RC	SPES	CA	DIV	MOT	CPHE	PGD	PIA	PVI
Alum 100	11	5	0	2	0	3	2	1	2	0	0	2	7	5	0	1	2	0	2	0
Alum 101	8	3	2	0	0	0	0	0	3	2	0	0	4	2	4	1	0	0	2	0
Alum 102	12	5	2	2	2	2	1	0	2	2	1	2	8	6	3	3	0	2	1	0

2018-19	Aprendizaje de los contenidos				Proceso de aprendizaje					Social							Profesor			
	CS	AC	CS	SM	RCA	DDA	PM	CFA	AEI	HS	EGC	RC	SPES	CA	DIV	MOT	CPHE	PGD	PIA	PVI
Alum 103	9	4	0	0	3	1	1	0	1	1	2	0	5	3	2	2	2	1	2	1
Alum 104	8	4	0	0	2	0	0	1	0	1	1	0	4	2	0	1	1	0	1	0
Alum 105	14	5	3	0	1	0	0	1	3	2	0	0	10	8	3	0	2	0	1	1
Alum 106	9	4	2	1	1	0	0	2	1	2	0	1	5	3	3	0	0	0	1	1
Alum 107	12	5	4	2	2	0	0	1	3	1	1	2	8	6	2	1	0	1	2	0
Alum 108	9	3	2	0	3	2	1	0	2	0	2	0	5	3	3	2	0	2	1	0
Alum 109	11	4	1	1	3	2	1	0	1	1	2	1	7	5	3	1	0	0	2	0
Alum 110	8	2	0	1	3	1	0	0	0	0	2	1	4	2	2	2	2	0	2	2
Alum 111	9	4	0	0	2	0	0	0	2	2	1	0	5	3	3	0	0	0	2	0
Alum R2	10	5	2	2	1	0	0	0	1	0	0	2	6	4	2	1	1	2	1	0
Alum 112	12	5	3	2	2	0	0	0	2	0	1	2	8	6	2	2	0	0	1	0
Alum 113	6	3	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	2	0	3	1	0	0	0	1
Alum 114	14	6	2	3	2	0	0	2	2	2	1	3	10	8	3	2	0	0	0	0
Alum 115	8	3	2	2	2	0	0	0	3	3	1	2	4	2	2	2	0	1	0	0
Alum 116	12	7	3	2	0	0	0	2	3	3	0	2	8	6	4	1	0	0	2	2
Alum 117	11	4	3	3	0	0	0	2	2	2	0	3	7	5	4	0	0	0	0	0
Alum 118	12	5	2	2	0	0	0	2	3	2	0	2	8	6	2	1	0	0	0	0
Alum 119	10	5	2	1	0	1	0	0	1	2	0	1	6	4	4	2	1	1	2	2
Alum 120	11	5	2	1	0	0	0	0	1	1	0	1	7	5	4	3	1	0	1	0
Alum 121	10	6	1	0	1	2	1	0	2	1	0	0	6	4	1	2	0	0	2	0
Alum 122	11	5	2	1	1	0	0	0	2	0	0	1	7	5	4	1	0	1	0	0
Alum 123	8	3	0	0	1	0	0	1	0	2	0	1	4	2	3	0	1	0	1	2
Total	255	110	40	29	32	14	7	15	42	33	15	30	155	105	66	32	13	11	29	12

2018-19	Aprendizaje de los contenidos				Proceso de aprendizaje					Social							Profesor			
	CS	AC	CS	SM	RCA	DDA	PM	CFA	AEI	HS	EGC	RC	SPES	CA	DIV	MOT	CPHE	PGD	PIA	PVI
Alum 125	11	5	2	2	2	1	1	0	3	2	1	2	7	5	2	1	3	0	3	0
Alum 126	9	3	1	1	0	0	0	0	2	0	0	1	5	3	3	1	2	0	2	0
Alum 127	9	4	1	1	0	0	0	0	2	2	0	1	5	3	3	3	3	2	1	2
Alum 128	12	5	2	2	2	0	0	2	4	0	1	2	8	6	2	2	2	1	0	1
Alum 129	7	4	0	0	1	0	0	0	2	0	0	0	3	1	2	3	2	0	0	0
Alum 130	11	6	2	2	2	0	1	0	1	0	1	2	7	5	3	1	3	1	2	0
Alum 131	9	4	2	2	0	0	0	0	3	1	0	2	5	3	2	1	1	0	0	1

2018-19	Aprendizaje de los contenidos				Proceso de aprendizaje					Social							Profesor			
	CS	AC	CS	SM	RCA	DDA	PM	CFA	AEI	HS	EGC	RC	SPES	CA	DIV	MOT	CPHE	PGD	PIA	PVI
Alum 132	10	5	3	2	0	1	0	1	2	2	0	2	6	4	4	2	1	2	0	0
Alum 133	8	4	2	0	0	1	1	0	3	0	0	0	4	2	3	3	0	2	1	0
Alum 134	9	5	2	0	0	0	0	0	2	1	0	0	5	3	4	2	2	0	1	0
Alum 135	10	5	3	2	2	0	0	0	2	1	1	2	6	4	3	1	1	0	0	0
Alum 136	9	4	2	1	0	0	0	0	1	0	0	1	5	3	2	1	3	2	2	2
Alum 137	12	6	4	2	1	0	0	0	2	2	0	2	8	6	4	1	1	1	0	0
Alum 138	9	4	1	1	0	0	2	0	0	2	0	1	5	3	2	0	2	0	2	0
Alum 139	10	5	3	2	0	0	0	0	2	1	0	2	6	4	3	2	2	1	0	0
Alum 140	7	3	2	1	0	2	0	1	0	3	0	1	3	1	1	2	3	3	1	1
Alum R3	9	4	1	0	0	0	0	1	0	2	0	0	5	3	2	1	2	1	1	0
Alum 141	8	3	1	2	0	0	0	0	0	2	0	2	4	2	1	2	2	2	0	2
Alum 142	6	4	2	2	0	0	0	0	2	3	0	2	2	0	2	2	1	0	2	0
Alum 143	8	3	3	1	0	0	0	0	1	2	0	1	4	2	2	3	4	0	0	0
Alum 144	11	5	2	3	1	1	0	1	2	1	0	3	7	5	2	2	3	1	2	0
Alum 145	9	4	3	2	1	0	0	1	0	1	0	2	5	3	4	3	3	0	0	0
Alum 146	10	5	4	1	0	0	0	0	2	0	0	1	6	4	3	1	2	0	0	1
Alum 147	12	6	3	2	0	1	1	1	2	1	0	2	8	6	2	2	3	1	2	1
Total	225	106	51	34	12	7	6	8	40	29	4	34	129	81	61	42	51	20	22	11

14.1.3 Curso 2019-2020

En el curso 2019-2020 las TDM se implementan en la totalidad de los grupos de 1º y 2º de la ESO, así como en las materias optativas de 3º y 4º de la ESO.

Toda la información, datos de entrega y categorización de las anotaciones en los portfolios del alumnado, se presenta catalogada por nivel académico. En la Tabla 54 y Tabla 55 se encuentran los datos del alumnado de 1º de la ESO, en la Tabla 56 y Tabla 57 los datos de los estudiantes de 2º. En la Tabla 58 y Tabla 59 se detalla la información del alumnado de la optativa de 3º y 4º de la ESO.

14.1.3.1 1º ESO

Tabla 54

Entrega de los portfolios del alumnado de los grupos de 1º de la ESO.

Grupo y alumnos	Unidades didácticas – entregas del portfolio																Totales	
	U1		U2		U3		U4		U5		U6		U7		U8		N.º	%
1 ESO A	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16		
Alum 296		X	X	X		X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	8	80%
Alum 297	X	X		X	X	X	X		X		-	-	-	-	-	-	7	70%
Alum 298	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	10	100%
Alum 299		X	X	X		X	X		X	X	-	-	-	-	-	-	7	70%
Alum 300	X	X		X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	8	80%
Alum 301	X		X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum 398	X	X		X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum 302	X	X		X	X	X	X		X	X	-	-	-	-	-	-	8	80%
Alum 303	X	X		X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum 304	X	X	X	X	X		X	X		X	-	-	-	-	-	-	8	80%
Alum 305	X	X	X	X		X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum 306	X		X		X	X	X			X	-	-	-	-	-	-	6	60%
Alum 307	X	X		X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum 531	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	10	100%
Alum 308		X	X	X	X	X		X	X	X	-	-	-	-	-	-	8	80%
Alum 309	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	10	100%
Alum 310	X	X	X	X		X	X		X	X	-	-	-	-	-	-	8	80%
Alum 311	X	X	X	X	X	X	X	X		X	-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum 312	X		X		X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	8	80%

Grupo y alumnos	Unidades didácticas – entregas del portfolio																Totales	
	U1		U2		U3		U4		U5		U6		U7		U8		N.º	%
1 ESO A	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16		
Alum 313	X	X		X	X	X	X		X	X	-	-	-	-	-	-	8	80%
Alum 314		X	X	X	X	X	X	X		X	-	-	-	-	-	-	8	80%
Alum 315	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	10	100%
Alum 316	X	X	X	X	X		X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum 317	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	10	100%
Alum 318		X	X	X	X	X	X			X	-	-	-	-	-	-	7	70%
Alum 319	X	X	X	X	X		X	X		X	-	-	-	-	-	-	8	80%
Total											-	-	-	-	-	-		

Grupo y alumnos	Unidades didácticas – entregas del portfolio																Totales	
	U1		U2		U3		U4		U5		U6		U7		U8		Nº	%
1 ESO B	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16		
Alum 320	X	X	X	X	X	X	X		X	X	-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum 321	X	X	X	X	X	X	X	X	X		-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum 322	X	X	X			X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	8	80%
Alum 323	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	10	100%
Alum 324	X	X	X	X	X	X		X	X	X	-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum 325	X	X		X	X	X	X	X		X	-	-	-	-	-	-	8	80%
Alum 326	X	X	X	X		X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum 327	X		X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum 328		X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum 329	X	X	X	X	X	X	X	X	X		-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum 330	X	X	X	X		X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum 331	X		X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum 332	X	X	X		X		X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	8	80%
Alum 333	X	X	X	X	X	X	X	X	X		-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum 334	X		X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum 335	X	X	X	X	X	X	X	X		X	-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum 336		X	X		X	X		X	X	X	-	-	-	-	-	-	7	70%
Alum 337	X	X	X	X	X	X	X		X	X	-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum 338	X	X		X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	8	80%
Alum 339	X		X	X		X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	8	80%
Alum 340	X	X	X		X	X		X	X	X	-	-	-	-	-	-	8	80%
Alum 341	X	X	X	X		X	X	X		X	-	-	-	-	-	-	8	80%
Alum 342	X		X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum 343	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	10	100%
Alum 344	X	X	X		X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	9	90%
Total											-	-	-	-	-	-		

Grupo y alumnos	Unidades didácticas – entregas del portfolio																Totales	
	U1		U2		U3		U4		U5		U6		U7		U8		Nº	%
1 ESO C	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16		
Alum 345	X	X	X	X	X	X	X		X		-	-	-	-	-	-	8	80%
Alum 346	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	10	100%
Alum 347	X	X	X		X	X		X	X	X	-	-	-	-	-	-	8	80%
Alum 348	X		X	X	X	X	X		X	X	-	-	-	-	-	-	8	80%
Alum 349	X		X	X		X	X	X	X		-	-	-	-	-	-	7	70%
Alum 350	X	X	X		X	X	X	X		X	-	-	-	-	-	-	8	80%
Alum 351	X	X		X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum 352	X		X	X			X		X	X	-	-	-	-	-	-	6	60%
Alum 353	X	X	X		X	X	X	X		X	-	-	-	-	-	-	8	80%
Alum 354	X	X	X	X	X		X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum 355	X	X	X		X	X	X	X		X	-	-	-	-	-	-	8	80%
Alum 182	X		X		X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	7	70%
Alum 356	X	X	X	X	X	X	X	X		X	-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum 357	X		X		X		X		X	X	-	-	-	-	-	-	6	60%
Alum 358	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	10	100%
Alum 359		X	X	X		X	X	X	X		-	-	-	-	-	-	7	70%
Alum 360	X		X	X	X		X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	8	80%
Alum 361	X	X	X	X	X	X	X		X	X	-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum 362	X	X		X	X	X		X	X	X	-	-	-	-	-	-	8	80%
Alum 363	X	X	X	X		X	X	X	X		-	-	-	-	-	-	8	80%
Alum 364	X	X	X		X		X		X	X	-	-	-	-	-	-	7	70%
Alum 365	X	X	X	X	X	X	X	X		X	-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum 366	X		X		X	X		X	X	X	-	-	-	-	-	-	7	70%
Alum 367	X	X	X	X		X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum 368	X	X	X	X	X	X		X	X	X	-	-	-	-	-	-	9	90%
Total											-	-	-	-	-	-		

Grupo y alumnos	Unidades didácticas – entregas del portfolio																Totales	
	U1		U2		U3		U4		U5		U6		U7		U8		Nº	%
1 ESO D	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16		
Alum 369	X	X	X		X	X		X	X	X	-	-	-	-	-	-	8	80%
Alum 370	X	X	X	X		X	X	X	X		-	-	-	-	-	-	8	80%
Alum 371	X	X	X	X	X	X	X	X		X	-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum 372	X		X	X	X		X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	8	80%
Alum 373	X	X	X		X	X		X	X		-	-	-	-	-	-	8	80%
Alum 374	X		X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum 375	X	X	X		X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum 376	X	X	X	X	X		X		X	X	-	-	-	-	-	-	8	80%

Grupo y alumnos	Unidades didácticas – entregas del portfolio																Totales	
	U1		U2		U3		U4		U5		U6		U7		U8		Nº	%
1 ESO D	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16		
Alum 377		X	X	X	X	X		X	X	X	-	-	-	-	-	-	8	80%
Alum 378	X	X		X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum 379	X	X	X	X	X	X	X	X		X	-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum 380	X	X	X	X	X	X		X	X	X	-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum 381		X	X		X	X	X		X	X	-	-	-	-	-	-	7	70%
Alum 382	X	X		X		X		X		X	-	-	-	-	-	-	6	60%
Alum 383	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	10	100%
Alum 384	X	X	X	X		X		X	X	X	-	-	-	-	-	-	8	80%
Alum 385	X		X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum 386		X	X		X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	8	80%
Alum 387	X	X	X	X	X	X	X	X		X	-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum 388	X	X	X		X	X		X	X	X	-	-	-	-	-	-	8	80%
Alum 389	X	X	X	X	X		X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	9	80%
Alum 390		X	X	X		X	X		X	X	-	-	-	-	-	-	7	70%
Alum 391	X	X		X	X		X		X		-	-	-	-	-	-	7	70%
Alum 392	X		X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	8	80%
Total											-	-	-	-	-	-		

Grupo y alumnos	Unidades didácticas – entregas del portfolio																Totales	
	U1		U2		U3		U4		U5		U6		U7		U8		N.º	%
1 ESO E	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16		
Alum 393	X	X		X	X	X	X	X	X		-	-	-	-	-	-	8	80%
Alum 394	X		X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum 395		X	X			X		X	X	X	-	-	-	-	-	-	6	60%
Alum 396	X	X	X	X	X	X	X	X		X	-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum 397		X	X	X		X			X	X	-	-	-	-	-	-	6	60%
Alum 398	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	10	100%
Alum 399	X	X	X	X		X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum 400		X	X	X	X	X	X	X	X		-	-	-	-	-	-	8	80%
Alum 401	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	10	100%
Alum 402	X	X	X	X	X	X	X	X		X	-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum 403	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	10	100%
Alum 404	X	X	X		X		X	X	X		-	-	-	-	-	-	7	70%
Alum 405		X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum 406	X		X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum 407	X	X	X	X		X		X	X	X	-	-	-	-	-	-	8	80%
Alum 408		X	X	X	X	X	X			X	-	-	-	-	-	-	7	70%

Grupo y alumnos	Unidades didácticas – entregas del portfolio																Totales	
	U1		U2		U3		U4		U5		U6		U7		U8		N.º	%
1 ESO E	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16		
Alum 409	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	10	100%
Alum 265		X	X		X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	8	80%
Alum 410	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	10	100%
Alum 411	X		X	X	X	X	X	X	X		-	-	-	-	-	-	8	80%
Alum 412	X	X	X	X	X	X	X		X	X	-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum 413		X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum 414	X	X	X		X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum 415	X	X	X	X		X	X	X		X	-	-	-	-	-	-	8	80%
Total											-	-	-	-	-	-		

Nota: Elaboración propia

Tabla 55

Categorización

2019-20	Aprendizaje de los contenidos				Proceso de aprendizaje					Social							Profesor			
	CS	AC	CS	SM	RCA	DDA	PM	CFA	AEI	HS	EGC	RC	SPES	CA	DIV	MOT	CPHE	PGD	PIA	PVI
Alum 296	11	6	2	1	2	2	1	0	2	2	1	3	5	4	5	2	2	0	3	2
Alum 297	10	5	3	0	2	2	1	0	3	3	1	2	5	4	6	3	2	3	2	2
Alum 298	12	5	2	1	1	2	2	0	2	4	0	3	7	3	5	4	1	2	2	1
Alum 299	9	4	1	2	2	2	3	0	3	2	1	3	4	2	6	4	2	2	1	2
Alum 300	12	5	2	2	3	3	3	0	3	1	2	2	5	2	5	5	2	2	1	2
Alum 301	11	6	3	2	2	3	3	0	3	1	1	3	7	4	5	5	3	1	1	3
Alum 398	12	6	2	1	3	2	2	1	2	3	2	3	5	3	6	4	3	0	1	2
Alum 302	10	5	1	1	3	1	0	0	3	2	2	4	5	5	5	5	4	2	1	1
Alum 303	10	5	1	2	3	3	1	2	4	3	2	2	6	4	4	4	4	2	1	0
Alum 304	11	4	1	3	2	4	3	0	2	2	1	3	7	3	4	6	3	0	0	1
Alum 305	12	6	2	2	4	4	2	0	2	1	3	3	6	4	6	5	2	2	0	2
Alum 306	9	4	3	1	3	3	2	0	1	3	2	3	5	4	5	3	2	3	2	1
Alum 307	11	5	4	0	4	2	1	0	3	2	3	4	6	5	4	3	1	2	2	1
Alum 531	12	5	1	0	3	2	1	0	4	2	2	1	4	3	5	2	1	1	2	1
Alum 308	12	6	0	1	4	3	2	0	3	3	3	1	5	4	4	3	2	0	1	2
Alum 309	11	6	1	2	3	2	2	0	2	1	2	3	7	3	6	4	1	2	0	1
Alum 310	13	7	2	2	3	3	3	0	2	1	2	2	6	4	6	2	2	2	0	0

2019-20	Aprendizaje de los contenidos				Proceso de aprendizaje					Social								Profesor		
	CS	AC	CS	SM	RCA	DDA	PM	CFA	AEI	HS	EGC	RC	SPES	CA	DIV	MOT	CPHE	PGD	PIA	PVI
Alum 311	12	6	3	1	4	2	2	0	2	2	3	3	8	5	6	4	1	1	1	0
Alum 312	11	5	2	1	3	1	0	0	3	2	2	2	7	6	5	3	2	0	2	1
Alum 313	10	5	1	2	2	2	2	0	4	3	1	3	6	3	5	3	2	0	2	2
Alum 314	11	4	2	2	2	3	2	1	4	2	1	3	4	7	5	2	1	3	1	1
Alum 315	13	6	1	2	3	2	2	1	3	4	2	2	7	5	6	3	2	1	1	1
Alum 316	12	5	1	1	2	1	1	1	3	4	1	2	8	3	4	4	3	2	2	1
Alum 317	11	6	2	1	1	2	2	0	3	4	0	1	5	6	4	3	3	2	1	2
Alum 318	10	6	2	2	1	2	3	0	2	3	0	1	6	3	4	3	2	1	1	2
Alum 319	11	7	2	1	2	1	1	0	2	1	1	2	5	2	7	4	2	0	1	1
Total	278	133	45	35	65	58	46	6	68	60	40	64	146	101	126	93	53	36	31	34

2019-20	Aprendizaje de los contenidos				Proceso de aprendizaje					Social								Profesor		
	CS	AC	CS	SM	RCA	DDA	PM	CFA	AEI	HS	EGC	RC	SPES	CA	DIV	MOT	CPHE	PGD	PIA	PVI
Alum 320	11	4	2	0	2	2	2	0	2	3	1	2	6	4	4	2	2	3	2	0
Alum 321	12	5	3	1	2	2	1	0	3	2	1	3	7	5	4	3	2	3	1	2
Alum 322	10	5	2	2	1	1	1	0	4	3	0	4	6	4	5	4	2	2	1	3
Alum 323	12	6	3	2	2	2	1	0	3	3	1	2	6	4	6	4	1	1	2	2
Alum 324	15	7	4	3	2	1	0	0	3	2	1	1	8	6	7	5	3	3	2	2
Alum 325	11	5	2	3	3	1	0	0	3	3	2	1	7	5	5	5	4	1	3	1
Alum 326	15	5	2	2	3	1	1	0	2	3	2	3	8	6	4	4	2	1	2	0
Alum 327	12	6	1	3	4	1	2	0	3	4	3	2	9	7	6	5	3	2	1	2
Alum 328	13	5	3	2	4	2	1	1	4	2	3	3	7	5	5	4	2	1	0	2
Alum 329	13	5	3	4	3	3	2	0	4	3	2	2	9	7	5	6	3	0	1	0
Alum 330	11	6	2	3	2	2	2	0	3	3	1	1	5	3	6	5	3	0	0	2
Alum 331	10	5	2	1	2	3	1	0	2	3	1	3	6	4	5	3	2	1	0	3
Alum 332	11	4	1	1	1	2	2	1	1	4	0	2	5	3	4	3	3	3	0	2
Alum 333	11	6	1	0	1	2	2	0	2	1	0	2	7	5	5	2	3	2	1	1
Alum 334	12	6	3	1	2	3	3	0	2	1	1	3	8	6	6	3	2	1	2	0
Alum 335	12	5	2	2	1	3	2	0	1	3	0	1	6	4	5	4	3	0	1	2
Alum 336	9	4	0	0	2	2	1	0	2	2	1	1	5	3	5	2	3	0	0	2
Alum 337	10	5	2	2	1	2	2	2	2	3	0	2	6	4	4	4	2	1	0	1
Alum 338	10	5	2	1	2	3	2	0	2	2	1	2	5	3	5	3	3	2	1	0

2019-20	Aprendizaje de los contenidos				Proceso de aprendizaje					Social							Profesor			
	CS	AC	CS	SM	RCA	DDA	PM	CFA	AEI	HS	EGC	RC	SPES	CA	DIV	MOT	CPHE	PGD	PIA	PVI
1 ESO B																				
Alum 339	12	6	3	1	2	2	1	0	2	3	1	3	8	6	5	3	4	3	2	0
Alum 340	9	3	1	0	1	1	1	0	1	3	0	2	5	3	4	2	3	1	1	3
Alum 341	10	4	2	1	2	1	1	2	2	2	1	4	5	3	3	3	2	1	1	1
Alum 342	11	5	3	2	3	2	2	0	3	2	2	4	4	2	6	4	3	2	1	2
Alum 343	11	5	3	1	3	4	3	0	4	1	2	4	6	4	5	3	4	1	2	3
Alum 344	12	6	2	1	2	3	2	0	3	1	1	3	5	3	6	3	2	1	2	1
Total	285	128	54	39	53	51	38	6	63	62	28	60	159	109	125	89	66	36	29	37

2019-20	Aprendizaje de los contenidos				Proceso de aprendizaje					Social							Profesor			
	CS	AC	CS	SM	RCA	DDA	PM	CFA	AEI	HS	EGC	RC	SPES	CA	DIV	MOT	CPHE	PGD	PIA	PVI
1 ESO C																				
Alum 345	12	6	2	1	2	2	1	0	3	1	1	2	6	5	5	4	2	2	3	1
Alum 346	11	6	2	2	2	2	1	0	4	2	1	1	6	5	6	3	2	3	3	2
Alum 347	11	5	3	3	2	2	2	0	4	3	1	2	7	6	6	4	3	1	2	3
Alum 348	12	6	2	1	1	1	1	0	3	1	0	3	8	3	5	4	2	2	2	1
Alum 349	9	4	1	0	3	2	2	0	4	1	2	3	6	4	4	3	3	2	3	2
Alum 350	9	3	1	0	4	3	3	0	2	3	3	3	4	5	4	4	3	0	1	1
Alum 351	11	5	2	2	2	2	1	0	2	1	1	2	6	4	4	4	2	1	1	0
Alum 352	10	6	3	1	3	2	2	0	3	3	2	2	5	5	5	5	3	1	2	1
Alum 353	11	5	2	2	2	1	1	0	2	2	1	3	7	4	6	3	1	2	1	2
Alum 354	12	6	3	1	3	3	2	1	2	2	2	4	6	5	6	4	3	1	0	0
Alum 355	9	4	1	0	3	3	3	1	2	1	2	3	5	6	5	4	3	0	0	3
Alum 182	10	5	2	2	2	2	2	0	3	2	1	2	5	6	3	4	2	1	1	2
Alum 356	12	6	2	1	3	3	1	0	4	1	2	1	6	4	4	4	2	2	3	2
Alum 357	8	4	3	1	3	3	2	0	2	3	2	1	4	3	5	2	1	1	2	1
Alum 358	13	7	2	2	2	2	2	0	2	1	1	2	7	2	6	2	2	0	1	0
Alum 359	9	5	1	0	3	2	1	0	1	2	2	3	5	3	5	2	3	0	0	2
Alum 360	8	4	0	0	3	3	3	0	2	2	2	3	4	4	4	3	2	1	1	2
Alum 361	12	6	2	1	2	2	2	1	3	2	1	2	6	5	6	4	2	1	1	1
Alum 362	10	5	2	1	3	2	1	0	2	3	2	2	6	4	4	4	2	2	2	0
Alum 363	12	6	3	2	4	3	1	0	3	2	3	3	5	3	5	4	1	2	3	0
Alum 364	10	4	2	1	3	3	2	0	3	1	2	3	6	3	4	4	3	1	1	3
Alum 365	11	5	3	3	2	2	2	0	2	2	1	3	7	2	5	3	2	2	1	1
Alum 366	10	5	4	3	3	2	1	0	4	2	2	2	6	3	5	3	2	1	2	2

2019-20	Aprendizaje de los contenidos				Proceso de aprendizaje					Social							Profesor			
	CS	AC	CS	SM	RCA	DDA	PM	CFA	AEI	HS	EGC	RC	SPES	CA	DIV	MOT	CPHE	PGD	PIA	PVI
1 ESO C																				
Alum 367	12	6	2	3	4	3	3	1	3	1	3	2	6	5	6	2	2	2	1	3
Alum 368	9	3	1	2	2	3	2	0	4	1	1	0	7	0	3	2	2	1	1	1
Total	263	127	51	35	66	58	44	4	69	45	41	57	146	99	121	85	55	32	38	36

2019-20	Aprendizaje de los contenidos				Proceso de aprendizaje					Social							Profesor			
	CS	AC	CS	SM	RCA	DDA	PM	CFA	AEI	HS	EGC	RC	SPES	CA	DIV	MOT	CPHE	PGD	PIA	PVI
1 ESO D																				
Alum 369	12	5	2	2	2	2	1	0	3	2	1	1	7	4	4	2	2	1	2	2
Alum 370	11	5	3	1	2	2	2	0	4	1	1	2	7	4	5	3	2	3	3	2
Alum 371	12	6	2	2	3	2	2	0	2	2	2	3	8	5	6	4	1	2	1	1
Alum 372	10	5	2	2	2	3	2	0	2	3	1	1	5	6	4	2	2	0	2	2
Alum 373	9	3	1	1	3	2	1	0	3	3	2	1	6	4	5	2	3	1	2	2
Alum 374	11	5	2	2	3	3	2	0	4	3	2	3	7	2	5	4	2	2	0	0
Alum 375	10	4	2	2	2	1	1	0	4	2	1	1	6	4	4	2	3	0	1	1
Alum 376	11	5	2	3	3	1	0	1	4	2	2	3	7	3	6	4	3	1	1	2
Alum 377	9	3	0	1	1	2	1	1	3	3	0	2	6	5	4	3	2	2	2	1
Alum 378	12	6	3	2	3	0	0	0	2	4	2	2	7	4	6	3	3	0	1	1
Alum 379	12	4	3	2	3	2	1	0	3	3	2	1	8	3	3	2	2	2	0	0
Alum 380	12	6	2	2	2	1	1	0	4	2	1	2	8	3	5	3	3	1	1	0
Alum 381	10	5	3	2	2	2	1	0	4	1	1	1	6	4	6	2	2	2	2	2
Alum 382	9	4	0	0	1	2	2	0	3	1	0	3	5	2	4	4	2	1	1	1
Alum 383	9	5	1	0	2	2	2	0	2	2	1	1	4	5	5	2	3	0	0	0
Alum 384	9	4	1	0	3	1	1	0	2	3	2	2	5	3	6	3	2	2	0	1
Alum 385	10	5	3	1	2	2	1	1	1	3	1	2	6	2	5	3	2	2	1	1
Alum 386	11	5	3	2	2	2	2	0	2	2	1	2	7	4	5	3	3	1	1	1
Alum 387	11	6	3	2	2	1	0	0	3	2	1	3	6	4	4	4	2	0	2	2
Alum 388	9	4	2	2	1	2	2	0	3	3	0	2	5	3	5	3	2	0	2	1
Alum 389	9	3	2	2	3	2	2	0	2	3	2	1	5	4	3	2	3	3	1	0
Alum 390	8	4	1	1	2	2	1	1	1	3	1	2	4	5	5	3	2	1	2	2
Alum 391	8	4	1	1	2	1	1	0	4	2	1	2	5	4	4	3	3	2	1	1
Alum 392	11	6	3	0	2	3	2	0	5	2	1	1	7	4	6	2	3	3	2	2
Total	245	112	47	35	53	43	31	4	70	57	29	44	147	91	115	68	57	32	31	28

2019-20	Aprendizaje de los contenidos				Proceso de aprendizaje					Social							Profesor			
	CS	AC	CS	SM	RCA	DDA	PM	CFA	AEI	HS	EGC	RC	SPES	CA	DIV	MOT	CPHE	PGD	PIA	PVI
Alum 393	10	5	2	0	2	1	0	0	3	1	1	1	6	3	4	3	2	1	3	3
Alum 394	11	5	3	1	2	2	2	0	2	3	1	2	6	3	4	4	2	2	3	2
Alum 395	9	4	2	2	1	1	1	0	4	3	0	2	5	5	5	5	1	3	2	2
Alum 396	9	5	2	0	2	2	2	0	4	3	1	3	4	2	3	3	2	1	1	1
Alum 397	8	4	1	0	3	2	1	1	4	4	2	3	4	3	3	2	3	2	3	1
Alum 398	12	6	2	2	2	1	1	0	3	4	1	3	6	5	5	2	2	1	1	1
Alum 399	12	6	3	0	3	3	1	0	3	3	2	3	5	3	6	4	3	0	1	1
Alum 400	11	4	2	2	3	2	2	0	2	4	2	2	7	3	5	3	3	1	2	1
Alum 401	13	4	4	1	2	2	1	0	4	3	1	2	6	4	4	4	3	2	1	1
Alum 402	9	4	1	1	3	3	3	0	3	5	2	2	5	5	3	3	2	0	0	0
Alum 403	10	5	2	0	2	1	0	0	2	4	1	3	6	4	4	2	4	3	0	0
Alum 404	10	5	2	1	3	2	2	0	4	2	2	3	6	3	5	4	3	2	1	2
Alum 405	11	4	2	0	2	1	1	0	3	2	1	2	7	4	5	3	4	2	3	2
Alum 406	12	6	3	2	2	2	2	1	2	1	1	1	5	2	3	3	3	1	2	2
Alum 407	9	3	1	0	3	1	1	0	5	2	2	2	6	3	3	4	4	0	1	1
Alum 408	9	4	0	1	2	2	1	0	4	3	1	3	5	5	4	2	3	2	0	0
Alum 409	12	6	2	1	2	2	1	0	3	1	1	1	6	4	5	2	3	2	0	0
Alum 265	14	6	2	1	3	3	2	0	3	3	2	3	7	6	4	3	4	1	1	1
Alum 410	13	5	3	2	2	3	3	0	2	2	1	2	8	5	5	3	3	0	2	2
Alum 411	11	4	2	1	2	2	2	0	3	2	1	2	5	4	4	4	2	0	3	2
Alum 412	14	7	3	0	3	2	2	0	2	1	2	2	9	2	7	3	2	3	1	1
Alum 413	11	5	2	1	2	3	2	0	3	2	1	2	7	5	5	5	3	1	1	1
Alum 414	11	4	1	1	3	3	3	0	3	3	2	3	5	6	4	5	2	2	2	2
Alum 415	12	6	3	0	3	2	1	1	2	2	2	2	8	3	6	5	1	3	1	1
Total	263	117	50	20	57	48	37	3	73	63	33	54	144	92	106	81	64	35	35	30

14.1.3.2 2º ESO

Tabla 56

Entrega de los portfolios del alumnado de los grupos de 2º de la ESO.

Grupo y alumnos	Unidades didácticas – entregas del portfolio																Totales	
	U1		U2		U3		U4		U5		U6		U7		U8		N.º	%
2 ESO A	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16		
Alum 149		X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum 150	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	10	100%
Alum 151	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	10	100%
Alum 152		X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum 153	X	X		X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum 154	X		X	X	X	X	X	X		X	-	-	-	-	-	-	8	80%
Alum 155	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	10	100%
Alum 156	X	X		X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum 157	X	X	X	X	X		X	X		X	-	-	-	-	-	-	8	80%
Alum 158	X	X	X	X		X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum 159	X	X	X	X	X	X	X	X		X	-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum 160	X	X		X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum 161		X	X	X	X	X		X	X	X	-	-	-	-	-	-	8	80%
Alum 162	X	X	X	X	X	X	X	X		X	-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum 286	X	X	X	X	X	X	X		X	X	-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum 163	X	X	X	X	X	X	X	X		X	-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum 164	X		X	X	X	X	X	X	X		-	-	-	-	-	-	8	80%
Alum 165	X	X		X	X	X	X		X	X	-	-	-	-	-	-	8	80%
Alum 166		X	X	X	X	X	X	X		X	-	-	-	-	-	-	8	80%
Alum 167	X		X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum 168		X	X		X		X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	7	70%
Alum 169	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	10	100%
Alum R4		X	X		X	X	X			X	-	-	-	-	-	-	6	60%
Alum 170	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	10	100%
Alum 171	X	X	X	X	X	X	X		X	X	-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum 172	X	X		X	X	X		X	X	X	-	-	-	-	-	-	8	80%
Alum 173	X	X	X	X	X	X	X		X	X	-	-	-	-	-	-	9	90%
Total											-	-	-	-	-	-		

Grupo y alumnos	Unidades didácticas – entregas del portfolio																Totales	
	U1		U2		U3		U4		U5		U6		U7		U8		N.º	%
2 ESO B	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16		
Alum 174	X	X		X	X	X	X		X	X	-	-	-	-	-	-	8	80%
Alum 175	X	X	X	X	X	X	X	X	X		-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum 176	X	X	X			X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	8	80%
Alum 177	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	10	100%
Alum 178	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	10	100%
Alum 179	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	10	100%
Alum 180	X	X	X			X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	8	80%
Alum 181	X		X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum 183		X	X	X	X	X		X	X	X	-	-	-	-	-	-	8	80%
Alum 184	X	X	X	X	X	X	X	X	X		-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum R5	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	10	100%
Alum 185	X		X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum 186	X	X	X		X		X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	8	80%
Alum 187	X	X	X		X	X	X		X		-	-	-	-	-	-	7	70%
Alum 62	X		X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum 188	X	X	X	X	X	X	X	X		X	-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum 189		X	X		X	X		X	X	X	-	-	-	-	-	-	7	70%
Alum 190	X	X	X		X	X	X		X	X	-	-	-	-	-	-	8	80%
Alum 214	X	X		X	X	X		X	X	X	-	-	-	-	-	-	8	80%
Alum R6	X	X	X	X		X	X	X	X		-	-	-	-	-	-	8	80%
Alum 191	X	X	X		X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum 192	X	X	X	X		X	X	X		X	-	-	-	-	-	-	8	80%
Alum 193	X	X	X		X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum 194	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	10	100%
Alum 195	X	X	X		X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum 196	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	10	100%
Total											-	-	-	-	-	-		

Grupo y alumnos	Unidades didácticas – entregas del portfolio																Totales	
	U1		U2		U3		U4		U5		U6		U7		U8		N.º	%
2 ESO C	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16		
Alum 197		X	X	X		X	X		X		-	-	-	-	-	-	6	60%
Alum 198	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	10	100%
Alum 199	X	X	X		X	X		X	X	X	-	-	-	-	-	-	8	80%
Alum 200	X		X	X	X	X	X		X	X	-	-	-	-	-	-	8	80%
Alum 201	X		X	X		X	X	X	X		-	-	-	-	-	-	7	70%
Alum 202	X	X	X		X	X	X	X		X	-	-	-	-	-	-	8	80%

Grupo y alumnos	Unidades didácticas – entregas del portfolio																Totales	
	U1		U2		U3		U4		U5		U6		U7		U8		N.º	%
2 ESO C	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16		
Alum 203	X	X		X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum 204	X		X	X	X		X		X	X	-	-	-	-	-	-	7	70%
Alum 205	X	X	X		X	X	X	X		X	-	-	-	-	-	-	8	80%
Alum 206	X	X	X	X	X		X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum 207	X	X	X		X	X	X	X		X	-	-	-	-	-	-	8	80%
Alum 208	X		X		X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	8	80%
Alum 209	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	10	100%
Alum 210	X	X	X		X		X		X	X	-	-	-	-	-	-	7	70%
Alum 211	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	10	100%
Alum 212		X	X	X		X	X	X	X		-	-	-	-	-	-	7	70%
Alum 213	X		X	X	X		X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	8	80%
Alum 215	X	X	X	X	X	X	X		X	X	-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum 216	X	X		X	X	X		X	X	X	-	-	-	-	-	-	8	80%
Alum 217	X	X	X	X		X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum 218	X	X	X		X		X		X	X	-	-	-	-	-	-	7	70%
Alum 219	X	X	X	X	X	X	X	X		X	-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum 220	X		X		X	X		X	X	X	-	-	-	-	-	-	7	70%
Alum 221	X	X	X	X		X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum 222	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	10	100%
Total											-	-	-	-	-	-		

Grupo y alumnos	Unidades didácticas – entregas del portfolio																Totales	
	U1		U2		U3		U4		U5		U6		U7		U8		N.º	%
2 ESO D	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16		
Alum 223	X	X	X		X	X		X	X	X	-	-	-	-	-	-	8	80%
Alum 224	X	X	X	X		X	X	X	X		-	-	-	-	-	-	8	80%
Alum 225	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	10	100%
Alum 226	X		X	X	X		X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	8	80
Alum 227	X	X	X		X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum 228	X		X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum 229	X	X	X		X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum 230	X	X	X	X	X		X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum 231		X	X	X	X	X		X	X	X	-	-	-	-	-	-	8	80%
Alum 232	X	X		X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum 233	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	10	100%
Alum 234	X	X	X	X	X	X		X	X	X	-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum 235		X	X		X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	8	80%

Grupo y alumnos	Unidades didácticas – entregas del portfolio																Totales	
	U1		U2		U3		U4		U5		U6		U7		U8		N.º	%
2 ESO D	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16		
Alum 236	X	X		X		X		X		X	-	-	-	-	-	-	7	70%
Alum 237	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	10	100%
Alum R7	X	X	X	X		X		X	X	X	-	-	-	-	-	-	8	80%
Alum 238	X		X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum 239		X	X		X	X	X		X	X	-	-	-	-	-	-	7	70%
Alum 240	X	X	X	X		X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum 241	X	X	X		X	X		X	X	X	-	-	-	-	-	-	8	80%
Alum 242	X	X	X	X	X		X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum 243		X	X	X		X	X		X	X	-	-	-	-	-	-	7	70%
Alum 244	X	X		X	X		X		X		-	-	-	-	-	-	6	60%
Alum 245	X		X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum 246	X	X	X			X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	8	80%
Alum 247	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	10	100%
Total											-	-	-	-	-	-		

Grupo y alumnos	Unidades didácticas – entregas del portfolio																Totales	
	U1		U2		U3		U4		U5		U6		U7		U8		N.º	%
2 ESO E	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16		
Alum 248	X	X		X	X	X	X	X	X		-	-	-	-	-	-	8	80%
Alum 124	X		X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum 249		X	X	X		X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	8	80%
Alum 250	X	X		X	X	X	X	X	X		-	-	-	-	-	-	8	80%
Alum 251		X	X	X		X		X	X	X	-	-	-	-	-	-	7	70%
Alum 252	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	10	100%
Alum 253	X	X	X	X		X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum 254		X	X	X	X	X	X	X	X		-	-	-	-	-	-	8	80%
Alum 255		X	X		X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	8	80%
Alum 256	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	10	100%
Alum 257	X	X		X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum 258	X	X	X	X	X		X	X	X		-	-	-	-	-	-	8	80%
Alum 259		X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum 260	X		X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum 261	X	X	X	X		X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum 262		X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum 263	X		X	X	X		X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	8	80%
Alum 264		X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum R8	X	X		X		X	X	X		X	-	-	-	-	-	-	7	70%
Alum 266	X		X	X	X	X	X	X	X		-	-	-	-	-	-	8	80%

Grupo y alumnos	Unidades didácticas – entregas del portfolio																Totales	
	U1		U2		U3		U4		U5		U6		U7		U8		N.º	%
2 ESO E	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	N.º	%
Alum 267	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	10	100%
Alum 416		X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum 268	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	10	100%
Alum 269	X	X	X	X		X	X	X		X	-	-	-	-	-	-	8	80%
Alum 270	X	X			X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	8	80%
Alum 271	X	X	X	X	X	X	X	X		X	-	-	-	-	-	-	9	90%
											-	-	-	-	-	-		

Grupo y alumnos	Unidades didácticas – entregas del portfolio																Totales	
	U1		U2		U3		U4		U5		U6		U7		U8		N.º	%
2 ESO F	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	N.º	%
Alum 272	X		X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum 273	X	X	X	X	X	X		X	X	X	-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum 274	X	X	X	X		X	X		X		-	-	-	-	-	-	7	70%
Alum 275	X	X	X	X	X	X		X	X	X	-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum 276	X	X	X	X		X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum 277	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	10	100%
Alum 278	X	X	X	X	X	X		X	X	X	-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum R9	X		X	X		X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	8	80%
Alum 279	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	10	100%
Alum 280	X	X	X	X	X		X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum 281		X	X		X	X	X	X		X	-	-	-	-	-	-	7	70%
Alum 282	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	10	100%
Alum 283	X	X	X	X	X	X	X		X	X	-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum 284	X	X	X	X		X	X	X	X		-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum 285	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	10	100%
Alum 287	X		X		X	X		X	X	X	-	-	-	-	-	-	7	70%
Alum 288		X	X	X	X		X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	8	80%
Alum 289	X		X	X	X		X		X	X	-	-	-	-	-	-	7	70%
Alum 290		X	X		X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	8	80%
Alum 291	X		X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum 292	X	X	X	X	X		X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum 293	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	10	100%
Alum 294	X	X	X	X	X	X	X	X	X		-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum 295	X	X	X	X		X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	9	90%
Total											-	-	-	-	-	-		

Nota: Elaboración propia

Tabla 57

Categorización

2019-20	Aprendizaje de los contenidos				Proceso de aprendizaje					Social							Profesor			
	CS	AC	CS	SM	RCA	DDA	PM	CFA	AEI	HS	EGC	RC	SPES	CA	DIV	MOT	CPHE	PGD	PIA	PVI
Alum 149	12	6	4	1	4	3	3	1	5	2	3	3	9	7	6	4	3	3	3	2
Alum 150	14	7	3	2	3	3	3	2	5	2	2	2	10	6	7	3	3	4	4	1
Alum 151	12	6	4	1	4	3	2	0	6	3	3	4	9	5	6	4	2	0	3	2
Alum 152	13	6	3	2	3	2	2	0	5	4	2	4	10	6	6	4	3	2	4	1
Alum 153	13	7	3	2	3	3	3	2	3	3	2	3	9	8	7	5	4	3	5	0
Alum 154	12	6	4	2	3	3	2	1	7	3	2	3	9	6	6	4	3	2	4	1
Alum 155	14	7	3	1	4	4	3	0	5	3	3	3	11	6	7	4	4	3	5	0
Alum 156	13	6	3	2	4	3	1	0	4	2	3	2	9	7	6	3	3	2	4	1
Alum 157	13	6	3	2	5	5	2	2	5	2	4	4	10	6	6	4	4	2	3	0
Alum 158	12	7	4	3	4	3	2	1	6	3	3	2	9	7	7	3	5	3	3	1
Alum 159	14	7	3	2	4	3	3	2	5	4	3	2	11	7	7	3	3	2	4	0
Alum 160	15	8	4	3	4	2	1	2	3	4	3	4	12	6	8	4	4	1	2	1
Alum 161	13	7	3	2	3	4	2	0	5	3	2	4	11	5	7	5	2	1	1	0
Alum 162	14	6	3	2	5	4	3	0	5	3	4	5	12	6	6	2	4	2	2	3
Alum 286	14	5	2	3	4	3	2	2	4	4	3	4	11	8	5	4	5	1	3	0
Alum 163	13	6	3	2	3	4	1	1	6	3	2	4	10	7	6	5	3	0	4	1
Alum 164	12	6	2	2	2	4	3	0	7	3	1	4	9	5	6	4	2	2	3	0
Alum 165	14	7	2	2	3	3	2	0	6	3	2	3	10	7	7	4	5	1	3	1
Alum 166	11	6	3	3	4	4	3	1	7	4	3	4	8	6	6	5	3	1	2	0
Alum 167	14	6	2	2	5	3	3	0	5	3	4	3	11	5	6	4	4	0	4	2
Alum 168	11	5	3	3	3	4	4	3	6	4	2	4	7	6	5	5	3	3	2	0
Alum 169	12	6	4	3	3	5	4	0	5	4	2	4	9	6	6	5	2	4	3	1
Alum R4	9	4	3	2	2	4	2	2	8	3	1	3	6	5	4	4	4	3	2	0
Alum 170	14	7	3	2	3	4	3	0	7	3	2	4	11	8	7	5	3	3	4	3
Alum 171	15	6	3	2	3	5	2	1	5	3	2	5	11	6	6	6	3	1	3	0
Alum 172	12	6	3	3	3	4	4	1	4	4	2	2	9	7	6	3	3	2	5	2
Alum 173	13	7	4	2	4	3	2	0	6	3	3	3	10	5	7	5	2	1	3	2
Total	348	169	84	58	95	95	67	24	145	85	68	92	263	169	169	111	89	52	88	25

2019-20	Aprendizaje de los contenidos				Proceso de aprendizaje					Social							Profesor			
	CS	AC	CS	SM	RCA	DDA	PM	CFA	AEI	HS	EGC	RC	SPES	CA	DIV	MOT	CPHE	PGD	PIA	PVI
Alum 174	14	7	2	2	3	3	2	1	5	3	2	2	9	7	7	3	3	4	4	2
Alum 175	12	6	2	1	3	2	1	1	4	2	2	2	8	8	6	4	3	2	4	3
Alum 176	12	6	3	2	2	2	2	2	4	4	1	3	7	7	6	4	2	1	2	0
Alum 177	12	7	2	2	3	3	2	1	3	4	2	4	8	8	7	4	3	2	3	0
Alum 178	14	7	3	3	4	4	3	2	4	3	3	3	10	7	7	5	4	3	4	4
Alum 179	12	6	3	2	3	3	2	0	3	3	2	3	8	7	6	5	4	2	4	0
Alum 180	12	7	4	2	4	4	3	0	5	3	3	3	8	9	7	4	3	3	5	0
Alum 181	12	7	3	1	3	4	2	2	6	2	2	2	9	7	7	4	2	3	3	2
Alum 183	12	6	4	2	4	5	4	1	7	4	3	2	8	8	6	5	4	4	1	1
Alum 184	13	5	3	1	5	4	4	0	5	2	4	3	9	7	5	3	4	0	3	1
Alum R5	13	6	2	1	3	3	2	0	6	2	2	4	9	9	6	4	3	3	2	0
Alum 185	11	5	2	2	4	3	3	0	7	4	3	4	8	10	5	5	2	3	2	0
Alum 186	11	5	3	3	2	5	3	0	5	4	1	3	7	9	5	5	4	3	3	2
Alum 187	12	6	3	0	4	3	3	2	4	5	3	3	8	10	6	4	4	2	1	0
Alum 62	14	7	2	2	5	4	4	1	5	4	4	4	10	9	7	5	5	0	5	0
Alum 188	13	6	3	3	3	4	2	0	6	4	2	3	9	8	6	4	3	3	2	1
Alum 189	11	6	3	2	2	3	3	0	4	4	1	3	7	7	6	5	2	2	5	0
Alum 190	13	7	2	2	5	2	2	2	3	3	4	3	9	8	7	5	3	1	3	1
Alum 214	12	6	3	3	3	4	3	1	7	4	2	4	8	6	6	5	2	0	2	0
Alum R6	11	5	4	2	4	3	2	0	6	3	3	3	7	9	5	5	2	2	6	3
Alum 191	12	6	3	3	3	4	4	0	5	4	2	4	8	5	6	4	3	4	5	0
Alum 192	12	5	4	3	2	4	4	0	4	4	1	4	8	7	5	5	3	5	5	1
Alum 193	11	4	4	2	4	3	2	2	3	3	3	3	7	4	4	6	2	3	3	3
Alum 194	14	7	3	3	3	3	2	2	2	4	2	3	10	9	7	5	4	2	4	2
Alum 195	12	5	4	4	3	2	1	1	4	5	2	3	8	9	5	6	5	1	3	0
Alum 196	13	6	2	1	3	4	2	0	5	2	2	4	9	7	6	2	3	2	3	1
Total	320	156	76	54	87	88	67	21	122	89	61	82	216	201	156	116	82	60	87	27

2019-20	Aprendizaje de los contenidos				Proceso de aprendizaje					Social							Profesor			
	CS	AC	CS	SM	RCA	DDA	PM	CFA	AEI	HS	EGC	RC	SPES	CA	DIV	MOT	CPHE	PGD	PIA	PVI
Alum 197	12	6	3	1	3	3	2	1	3	3	2	3	10	7	6	4	3	3	3	3
Alum 198	15	7	2	2	3	3	2	1	4	4	2	2	13	9	5	3	3	3	3	2

2019-20	Aprendizaje de los contenidos				Proceso de aprendizaje					Social							Profesor			
	CS	AC	CS	SM	RCA	DDA	PM	CFA	AEI	HS	EGC	RC	SPES	CA	DIV	MOT	CPHE	PGD	PIA	PVI
Alum 199	13	5	3	2	2	2	1	1	3	4	1	3	11	10	6	4	2	4	2	2
Alum 200	14	7	3	2	3	4	2	2	5	3	2	4	12	8	6	5	3	0	4	1
Alum 201	12	6	3	3	4	4	3	0	5	5	3	4	10	9	6	5	3	2	3	2
Alum 202	13	6	3	3	4	3	2	0	3	3	3	3	11	10	6	4	4	1	2	2
Alum 203	13	6	2	2	3	4	4	0	3	4	2	4	11	7	5	5	3	4	3	1
Alum 204	13	6	3	2	2	3	3	1	4	4	1	5	11	10	5	6	3	2	5	0
Alum 205	12	6	2	3	4	5	4	2	5	3	3	5	10	7	7	6	2	3	2	2
Alum 206	13	7	3	1	4	4	3	2	4	3	3	4	11	8	6	5	2	2	2	1
Alum 207	11	5	2	2	3	3	3	0	6	4	2	3	9	7	5	4	1	3	3	1
Alum 208	14	7	4	3	2	2	2	0	6	3	1	3	12	9	7	4	3	2	3	2
Alum 209	14	7	3	3	4	4	3	1	4	5	3	3	12	8	6	4	4	1	2	0
Alum 210	11	5	2	2	4	4	4	0	3	4	3	4	9	6	6	5	5	1	2	1
Alum 211	15	6	4	3	5	4	4	2	6	3	4	3	13	7	7	4	3	0	4	0
Alum 212	11	5	5	2	3	2	1	0	6	4	2	4	9	7	5	5	3	2	1	0
Alum 213	12	5	4	3	2	3	2	0	4	5	1	4	10	7	4	5	2	2	3	1
Alum 215	13	6	3	3	3	2	2	0	3	3	2	3	11	5	7	4	3	1	4	0
Alum 216	11	5	2	3	2	3	3	2	7	3	1	4	9	10	5	5	4	0	3	3
Alum 217	12	6	1	3	2	3	2	1	8	2	1	3	10	8	6	4	3	2	3	0
Alum 218	12	6	3	2	3	3	3	0	5	4	2	2	10	7	5	3	3	3	6	1
Alum 219	12	6	3	3	3	2	1	3	4	3	2	3	10	5	6	4	3	4	4	0
Alum 220	11	5	4	4	2	3	2	2	3	6	1	4	9	5	5	5	2	3	5	2
Alum 221	12	6	3	3	4	2	2	1	4	5	3	4	10	9	6	5	3	3	3	3
Alum 222	15	7	4	4	5	4	3	0	3	3	4	3	13	8	6	4	4	1	5	1
Total	316	149	74	64	79	79	63	22	111	93	54	87	266	193	144	112	74	52	80	31

2019-20	Aprendizaje de los contenidos				Proceso de aprendizaje					Social							Profesor			
	CS	AC	CS	SM	RCA	DDA	PM	CFA	AEI	HS	EGC	RC	SPES	CA	DIV	MOT	CPHE	PGD	PIA	PVI
Alum 223	12	6	2	2	3	2	1	1	4	3	2	3	9	8	7	3	2	4	4	3
Alum 224	14	6	2	1	3	2	2	1	4	2	2	4	11	11	6	3	2	3	2	2
Alum 225	15	7	3	2	2	3	2	1	3	3	1	4	12	9	5	4	1	2	3	1
Alum 226	13	6	2	3	3	2	2	0	4	4	2	3	10	10	6	3	3	3	3	2
Alum 227	14	5	2	3	3	3	3	0	5	4	2	5	11	8	6	3	4	2	4	0

2019-20	Aprendizaje de los contenidos				Proceso de aprendizaje					Social							Profesor			
	CS	AC	CS	SM	RCA	DDA	PM	CFA	AEI	HS	EGC	RC	SPES	CA	DIV	MOT	CPHE	PGD	PIA	PVI
Alum 228	15	6	3	2	4	2	1	0	4	3	3	3	12	9	5	5	3	0	4	0
Alum 229	12	5	3	3	3	4	2	1	5	4	2	4	9	9	7	5	4	4	5	0
Alum 230	15	6	4	4	3	3	3	1	4	5	2	4	12	9	6	4	4	1	4	2
Alum 231	12	5	3	4	2	5	3	2	4	5	1	3	9	8	5	3	5	2	2	2
Alum 232	13	6	4	3	2	3	2	1	4	4	1	3	10	9	7	5	3	0	2	2
Alum 233	12	6	3	2	1	3	3	0	5	3	0	4	9	7	6	4	2	2	3	1
Alum 234	14	7	2	2	3	3	2	0	5	3	2	3	11	10	6	5	2	4	2	0
Alum 235	13	6	2	2	4	4	3	1	4	3	3	5	10	10	7	4	1	2	2	2
Alum 236	11	7	2	3	5	4	4	1	3	4	4	4	8	7	7	4	2	0	1	1
Alum 237	12	7	1	2	3	3	2	2	3	3	2	3	9	11	5	5	3	0	3	0
Alum R7	12	7	2	3	3	5	3	0	4	4	2	4	9	7	6	4	2	3	4	0
Alum 238	12	6	3	3	2	3	3	0	5	4	1	5	9	8	7	4	3	1	3	1
Alum 239	10	5	4	2	3	2	2	0	4	3	2	3	7	9	6	4	2	0	2	0
Alum 240	15	6	4	3	4	3	3	0	4	4	3	3	12	7	6	5	4	0	2	2
Alum 241	13	5	2	2	3	4	4	1	4	3	2	2	10	8	5	4	4	3	4	1
Alum 242	12	6	2	1	3	3	2	1	3	2	2	4	9	8	5	5	2	4	2	2
Alum 243	10	4	3	2	3	4	2	0	5	3	2	3	7	8	6	5	2	5	3	0
Alum 244	10	4	4	3	2	3	3	1	6	4	1	6	7	7	4	4	3	2	2	2
Alum 245	14	6	4	3	3	2	1	1	6	4	2	5	11	8	7	4	2	1	4	1
Alum 246	13	6	2	2	4	1	1	0	4	3	3	3	10	11	6	4	4	1	3	0
Alum 247	14	7	3	2	3	2	2	0	3	3	2	3	11	8	5	5	3	2	3	1
Total	332	153	71	64	77	78	61	16	109	90	51	96	254	224	154	108	72	51	76	28

2019-20	Aprendizaje de los contenidos				Proceso de aprendizaje					Social							Profesor			
	CS	AC	CS	SM	RCA	DDA	PM	CFA	AEI	HS	EGC	RC	SPES	CA	DIV	MOT	CPHE	PGD	PIA	PVI
Alum 248	11	6	3	2	2	3	2	0	4	3	1	3	7	7	5	3	2	2	3	3
Alum 124	13	6	3	1	2	3	2	0	5	3	1	2	9	8	6	3	3	3	2	1
Alum 249	12	6	3	2	1	3	1	1	7	4	0	3	8	8	4	5	4	0	4	2
Alum 250	12	5	2	2	3	2	2	2	2	3	2	3	8	9	5	4	5	3	2	1
Alum 251	12	6	3	2	4	3	2	0	3	4	3	4	8	7	6	3	2	2	3	1
Alum 252	14	7	3	3	3	4	3	0	4	5	2	4	10	9	7	4	3	3	2	2
Alum 253	14	7	2	2	4	4	2	0	2	3	3	5	10	7	4	3	4	2	4	2

2019-20	Aprendizaje de los contenidos				Proceso de aprendizaje					Social							Profesor			
	CS	AC	CS	SM	RCA	DDA	PM	CFA	AEI	HS	EGC	RC	SPES	CA	DIV	MOT	CPHE	PGD	PIA	PVI
Alum 254	12	6	2	2	4	3	2	2	3	5	3	3	8	8	6	4	5	3	3	1
Alum 255	14	5	2	3	5	3	3	2	5	4	4	5	10	8	5	5	3	3	2	0
Alum 256	14	6	3	2	3	2	2	2	4	3	2	5	10	9	6	4	2	3	2	1
Alum 257	11	6	2	3	2	3	3	0	6	5	1	4	7	7	4	5	1	3	3	0
Alum 258	13	6	2	3	2	3	3	1	4	5	1	3	9	6	6	5	2	2	3	2
Alum 259	14	7	2	3	1	2	2	1	3	4	0	3	10	8	7	5	2	2	2	1
Alum 260	15	7	4	3	2	3	2	0	5	4	1	4	11	7	7	5	3	2	1	0
Alum 261	12	5	2	2	3	4	4	0	3	5	2	5	8	9	5	4	2	2	4	0
Alum 262	14	7	2	4	2	1	0	0	4	4	1	4	10	6	7	6	3	1	3	1
Alum 263	13	7	3	3	3	1	0	0	5	4	2	5	9	7	5	5	5	0	3	0
Alum 264	13	7	2	4	2	0	0	1	6	5	1	3	9	7	6	6	3	0	4	2
Alum R8	12	6	3	2	4	0	0	1	4	4	3	4	8	6	6	4	5	0	3	1
Alum 266	13	5	2	3	4	2	1	0	4	4	3	3	9	9	5	5	3	1	5	0
Alum 267	16	6	4	3	2	2	1	0	4	5	1	4	12	8	4	5	2	2	3	1
Alum 416	14	7	2	2	2	2	2	1	3	3	1	2	10	10	5	4	3	3	4	0
Alum 268	14	6	3	3	3	0	0	1	4	4	2	3	10	9	6	5	2	2	3	2
Alum 269	14	7	2	2	2	0	0	0	5	3	1	2	10	8	5	4	1	3	2	3
Alum 270	12	5	3	2	4	1	1	2	4	3	3	3	8	6	4	4	2	4	4	1
Alum 271	14	5	3	3	3	1	1	0	5	4	2	3	10	7	5	5	2	3	4	3
Total	342	159	67	66	72	55	41	17	108	103	46	92	238	200	141	115	74	54	78	31

2019-20	Aprendizaje de los contenidos				Proceso de aprendizaje					Social							Profesor			
	CS	AC	CS	SM	RCA	DDA	PM	CFA	AEI	HS	EGC	RC	SPES	CA	DIV	MOT	CPHE	PGD	PIA	PVI
Alum 272	12	6	2	2	2	3	2	1	4	3	1	3	9	5	5	4	4	2	3	3
Alum 273	13	6	3	1	3	3	2	1	4	2	2	3	10	7	5	3	3	2	3	2
Alum 274	13	6	2	2	4	3	3	0	3	3	3	4	10	6	6	4	4	2	2	3
Alum 275	14	7	3	2	5	2	2	0	4	3	4	3	11	6	6	4	3	4	2	1
Alum 276	12	6	4	3	2	3	2	0	5	4	1	4	9	6	4	5	3	3	3	3
Alum 277	14	6	2	2	3	4	3	0	3	4	2	5	11	8	5	4	3	2	3	3
Alum 278	12	5	3	2	4	3	3	0	4	5	3	3	9	8	6	4	4	0	4	1
Alum R9	13	4	4	2	5	2	2	1	4	3	4	5	10	6	5	4	4	4	2	0
Alum 279	13	5	3	3	3	3	3	1	3	5	2	4	10	8	4	5	5	3	1	3

2019-20	Aprendizaje de los contenidos				Proceso de aprendizaje					Social							Profesor			
	CS	AC	CS	SM	RCA	DDA	PM	CFA	AEI	HS	EGC	RC	SPES	CA	DIV	MOT	CPHE	PGD	PIA	PVI
Alum 280	14	7	3	4	2	4	4	0	2	5	1	3	11	8	5	6	4	2	1	1
Alum 281	12	5	2	2	1	3	3	0	5	4	0	5	9	5	5	4	4	4	2	4
Alum 282	11	4	3	2	2	3	3	1	6	3	1	5	8	7	4	4	4	3	4	2
Alum 283	13	6	3	2	2	3	2	0	6	3	1	4	10	8	5	4	3	1	3	0
Alum 284	12	5	3	3	3	4	4	0	5	4	2	4	9	9	6	5	5	3	2	1
Alum 285	14	6	3	2	2	3	2	0	4	5	1	5	11	6	6	4	4	1	4	0
Alum 287	11	5	4	2	3	2	2	0	7	4	2	4	8	8	5	4	3	0	3	0
Alum 288	12	6	3	4	5	2	2	2	3	5	4	4	9	7	6	6	2	0	3	1
Alum 289	12	6	4	2	3	3	4	2	6	3	2	5	9	7	6	4	3	2	2	0
Alum 290	11	4	5	3	5	4	3	0	3	4	4	4	8	6	4	5	4	3	2	3
Alum 291	14	6	5	2	3	2	2	0	2	3	2	4	11	7	6	4	5	3	4	0
Alum 292	13	6	6	3	2	1	1	1	3	4	1	5	10	10	6	5	3	0	2	1
Alum 293	15	7	4	1	3	2	1	0	5	2	2	3	12	8	7	3	3	2	3	0
Alum 294	14	6	4	2	2	1	1	2	5	3	1	4	11	8	6	4	2	0	2	2
Alum 295	13	7	3	1	1	0	0	0	4	2	0	3	10	8	7	3	3	3	4	3
Total	307	137	81	54	70	63	56	12	100	86	46	96	235	172	130	102	85	49	64	38

Nota: Elaboración propia

14.1.3.3 Optativas de 3º y 4º ESO

Tabla 58

Entrega de los portfolios del alumnado de los grupos de las optativas de música de 3º y 4º de la ESO.

Grupo y alumnos	Unidades didácticas – entregas del portfolio																Totales	
	U1		U2		U3		U4		U5		U6		U7		U8		N.º	%
OPT 3º	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16		
Alum 6	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	10	100%
Alum 7	X		X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum 8	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	10	100%
Alum 33	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	10	100%
Alum 60	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	10	100%
Alum 61	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	10	100%
Alum 87	X		X	X	X	X		X	X		-	-	-	-	-	-	7	70%
Alum 66	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	10	100%
Alum 90	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	10	100%
Alum R1	X	X	X	X	X		X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum 87	X	X	X		X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum 115	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	10	100%
Alum 117	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	10	100%
Alum 118	X	X	X		X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum 73	X	X	X	X	X	X	X	X	X		-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum R3	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	10	100%
Alum 25	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	10	100%
Alum 147	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	10	100%
Alum 95	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	10	100%
Alum 96	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	10	100%
Alum 97	X	X	X		X	X		X	X	X	-	-	-	-	-	-	8	80%
Alum 147	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	10	100%
Alum 98	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	10	100%
Alum 148	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	10	100%
Total																		

Grupo y alumnos	Unidades didácticas – entregas del portfolio																Totales	
	U1		U2		U3		U4		U5		U6		U7		U8		Nº	%
OPT 4º	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16		
Alum 417	X	X	X	X	X	X	X	X		X	-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum 418	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	10	100%
Alum 419	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	10	100%
Alum 420	X	X	X	X		X	X	X		X	-	-	-	-	-	-	8	80%
Alum 421	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	10	100%
Alum 422	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	10	100%
Alum 423	X	X	X	X		X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum 424	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	10	100%
Alum 425	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	10	100%
Alum 426	X	X	X	X	X		X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum 427	X	X	X	X	X	X	X		X	X	-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum 428	X	X	X		X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	9	90%
Alum 429	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	10	100%
Alum 430	X	X	X		X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	9	90%
Total																		

Nota: Elaboración propia

Tabla 59

Categorización

2019-20	Aprendizaje de los contenidos				Proceso de aprendizaje					Social							Profesor			
	CS	AC	CS	SM	RCA	DDA	PM	CFA	AEI	HS	EGC	RC	SPES	CA	DIV	MOT	CPHE	PGD	PIA	PVI
Alum 6	14	8	4	3	4	3	2	1	4	4	3	4	12	10	6	5	4	4	4	2
Alum 7	15	7	4	4	4	4	1	1	4	5	3	5	14	12	6	6	5	3	2	1
Alum 8	15	8	3	3	5	3	3	2	5	4	4	6	14	12	4	7	4	0	3	2
Alum 33	13	7	4	4	5	5	4	1	5	5	4	5	11	9	5	6	5	3	3	1
Alum 60	15	8	5	5	4	4	3	2	6	6	3	5	13	11	4	6	6	2	4	0
Alum 61	16	8	5	4	3	3	2	0	5	5	2	6	15	13	6	7	4	1	4	1
Alum 87	11	5	4	3	2	4	3	1	6	4	1	5	10	8	3	6	4	4	5	0
Alum 66	16	6	4	2	6	3	3	1	7	3	5	6	15	13	3	7	6	2	4	1
Alum 90	15	7	3	3	5	5	4	2	6	4	4	5	14	12	5	6	6	3	2	0
Alum R1	15	7	5	3	4	2	2	0	5	4	3	4	13	11	5	5	7	1	2	1
Alum 88	15	7	6	3	5	4	4	0	5	4	4	5	14	12	4	6	5	2	3	2

2019-20	Aprendizaje de los contenidos				Proceso de aprendizaje					Social							Profesor			
	OP MUS3	CS	AC	CS	SM	RCA	DDA	PM	CFA	AEI	HS	EGC	RC	SPES	CA	DIV	MOT	CPHE	PGD	PIA
Alum 115	15	8	6	2	4	4	4	0	4	3	3	5	12	10	6	6	5	4	2	1
Alum 117	15	8	4	3	5	3	2	0	5	4	4	5	14	12	6	6	4	2	2	2
Alum 118	14	6	5	2	5	5	3	1	6	3	4	7	12	10	4	8	5	1	4	1
Alum 73	15	6	5	3	4	5	2	1	5	4	3	5	14	12	4	6	4	0	2	0
Alum R3	14	7	3	4	5	3	3	2	6	5	4	6	13	11	5	2	5	3	3	1
Alum 25	15	7	5	3	4	2	2	0	6	4	3	5	13	11	5	7	6	1	2	0
Alum 147	16	8	6	2	5	4	3	0	7	3	4	4	15	13	6	6	4	0	4	1
Alum 95	16	8	7	1	5	3	2	2	6	2	4	5	14	12	6	5	4	0	3	0
Alum 96	15	7	4	3	4	4	3	2	7	4	3	5	12	10	5	6	6	3	3	1
Alum 97	13	8	6	4	6	5	4	1	5	5	5	5	12	10	6	4	6	4	3	3
Alum 142	16	7	6	3	7	3	3	1	4	4	6	7	13	11	5	5	7	5	2	1
Alum 98	16	7	5	3	4	2	2	2	3	4	3	6	15	13	5	6	5	2	2	2
Alum 148	16	6	8	2	3	2	1	0	2	3	2	6	11	9	4	7	5	1	4	1
Total	356	171	117	72	108	85	65	23	124	96	84	127	315	267	118	141	122	51	72	25

2019-20	Aprendizaje de los contenidos				Proceso de aprendizaje					Social							Profesor			
	OP MUS4	CS	AC	CS	SM	RCA	DDA	PM	CFA	AEI	HS	EGC	RC	SPES	CA	DIV	MOT	CPHE	PGD	PIA
Alum 417	15	7	5	3	4	4	3	1	5	4	3	3	13	11	6	5	4	2	3	3
Alum 418	16	8	4	4	5	3	3	2	6	5	4	4	15	13	7	6	4	2	2	1
Alum 419	16	7	6	5	4	4	2	1	6	6	3	4	15	13	6	5	5	3	4	2
Alum 420	14	7	6	4	5	5	4	1	7	5	4	4	13	11	6	6	5	2	2	1
Alum 421	16	8	6	4	6	4	3	2	5	5	5	3	14	12	7	7	4	2	3	1
Alum 422	16	7	5	5	4	3	3	1	6	6	3	4	14	12	6	6	3	1	2	2
Alum 423	15	6	7	4	4	4	4	0	5	5	3	3	13	11	5	5	2	3	4	2
Alum 424	16	7	8	5	6	4	3	0	4	6	5	4	15	13	6	4	6	3	2	1
Alum 425	16	8	7	4	6	3	2	1	5	5	5	5	15	13	7	5	5	2	2	1
Alum 426	15	7	8	3	7	4	3	2	5	4	6	4	12	10	6	5	4	4	3	0
Alum 427	15	8	5	4	5	3	3	0	6	5	4	3	14	12	7	5	5	2	2	1
Alum 428	15	7	6	4	5	5	3	1	7	5	4	2	14	12	6	4	4	3	2	0
Alum 429	16	7	6	4	4	3	2	0	5	5	3	4	15	13	6	5	5	2	1	1
Alum 430	15	6	5	6	2	2	1	2	6	7	1	5	14	12	5	4	5	4	3	4
Total	216	100	84	59	67	51	39	14	78	73	53	52	196	168	86	72	61	35	35	20

14.1.4 Curso 2020-2021

La implantación de las TDM en toda la materia de música de la ESO ya es una realidad en el curso 2020-2021.

Para el análisis de la información recogida, ésta se sintetiza en dos tablas, entrega de los portfolios y categorización de la información. En la Tabla 60 y Tabla 61 se muestra la información del alumnado de 1º de la ESO, en la Tabla 62 y Tabla 63 para 2º de la ESO. La información recogida del alumnado de la materia optativa se muestra en la Tabla 64 y Tabla 65.

14.1.4.1 1º ESO

Tabla 60

Entrega de los portfolios del alumnado de los grupos de 1º de la ESO.

Grupo y alumnos	Unidades didácticas – entregas del portfolio																Totales	
	U1	U2	U3	U4	U5	U6	U7	U8									Nº	%
1 ESO A	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16		
Alum 431	X	X	X		X	X		X	X		X	X	X	X	X		12	75%
Alum 432	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X		X	X	X	X	14	88%
Alum 433	X	X			X	X	X	X		X	X	X	X	X	X		12	75%
Alum 434	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	16	100%
Alum 435	X	X		X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	14	88%
Alum 436	X		X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	13	81%
Alum 437	X	X	X		X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	14	88%
Alum 438	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	16	100%
Alum 439		X	X	X	X	X	X	X		X	X	X			X	X	12	75%
Alum 440	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	16	100%
Alum 441	X	X	X		X	X	X	X		X	X		X		X		11	69%
Alum 442	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	15	94%
Alum 443		X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	14	88%
Alum 444	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X		14	88%
Alum 445	X	X	X	X		X	X		X	X	X		X	X	X	X	13	81%
Alum 446	X	X		X	X	X	X	X		X		X	X	X		X	12	75%
Alum 447	X		X	X	X		X	X	X		X	X	X		X	X	12	75%
Alum 448	X	X		X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	14	88%
Alum 449		X	X		X	X	X	X		X	X		X		X	X	11	69%

Grupo y alumnos	Unidades didácticas – entregas del portfolio																Totales	
	U1		U2		U3		U4		U5		U6		U7		U8		Nº	%
1 ESO A	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Nº	%
Alum 450	X		X		X	X		X	X	X	X		X	X	X	X	12	75%
Alum 451		X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X		X	13	81%
Alum 452	X	X		X		X	X	X	X	X	X	X		X	X		12	75%
Alum 453		X	X	X	X	X	X	X		X		X	X			X	11	69%
Alum 340	X	X	X		X	X	X	X		X	X		X		X	X	12	75%
Alum 454	X	X	X	X	X	X	X		X	X		X	X	X	X	X	14	88%
Alum 455	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X		X	X	14	88%
Alum 456	X	X		X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	14	88%
Total																	13	83%

Grupo y alumnos	Unidades didácticas – entregas del portfolio																Totales	
	U1		U2		U3		U4		U5		U6		U7		U8		Nº	%
1 ESO B	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Nº	%
Alum 457	X	X	X	X	X		X		X	X		X	X		X	X	12	75%
Alum 458	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	15	94%
Alum 459	X	X	X	X		X	X	X		X	X		X	X	X	X	13	81%
Alum 460	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X		X		X		12	75%
Alum 461	X	X		X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	14	88%
Alum 462	X	X		X	X		X	X	X	X		X	X		X	X	12	75%
Alum 463	X	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	14	88%
Alum 464	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	14	88%
Alum 465		X	X	X		X		X	X	X	X	X	X	X		X	12	75%
Alum 466	X	X	X	X	X		X	X	X		X	X		X	X	X	13	81%
Alum 467	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		15	94%
Alum 468	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X		X	13	81%
Alum 469	X	X	X		X	X	X	X	X		X		X	X	X	X	13	81%
Alum 470	X	X	X		X	X	X		X		X	X	X	X	X	X	13	81%
Alum 471	X		X	X		X	X	X	X	X	X		X		X	X	12	75%
Alum 472	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	15	94%
Alum 473		X	X		X	X		X	X	X		X	X	X	X	X	12	75%
Alum 474	X	X	X		X	X	X		X	X	X		X	X	X	X	13	81%
Alum 475	X	X		X	X	X		X	X	X	X	X	X		X	12	13	81%
Alum 476	X		X	X	X	X		X	X		X	X	X	X	X	X	13	81%
Alum 477	X	X	X		X	X	X	X	X	X		X	X		X	X	13	81%
Alum 478	X	X	X	X		X	X	X		X	X	X	X	X		X	13	81%
Alum 479	X	X	X		X	X		X	X	X	X	X	X		X	X	13	81%
Alum 480	X	X	X		X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	14	88%
Alum 481	X	X	X		X		X	X	X	X		X	X		X	X	12	75%

Grupo y alumnos	Unidades didácticas – entregas del portfolio																Totales	
	U1		U2		U3		U4		U5		U6		U7		U8		Nº	%
1 ESO B	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Nº	%
Alum 482	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	15	94%
Total																	13	82%

Grupo y alumnos	Unidades didácticas – entregas del portfolio																Totales	
	U1		U2		U3		U4		U5		U6		U7		U8		Nº	%
1 ESO C	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Nº	%
Alum 483		X	X	X		X	X		X		X	X	X	X	X	X	12	75%
Alum 370	X		X	X	X	X		X	X		X	X	X		X	X	12	75%
Alum 484	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	16	100%
Alum 485	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	15	94%
Alum 486	X		X	X		X	X	X	X		X		X	X	X	X	12	75%
Alum 487	X	X	X		X	X		X		X	X	X	X	X	X	X	13	81%
Alum 488	X	X		X		X	X	X		X	X	X		X	X		11	69%
Alum 489	X		X	X	X		X		X	X	X	X	X	X	X	X	13	81%
Alum 490	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	16	100%
Alum 491	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	16	100%
Alum 492	X	X	X		X	X	X	X		X	X		X		X		11	69%
Alum 493	X		X	X	X		X	X	X		X	X	X		X	X	12	75%
Alum 494	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	16	100%
Alum 495	X	X	X		X		X	X	X	X	X	X	X		X	X	13	81%
Alum 496	X	X	X	X		X	X		X	X	X	X		X	X	X	13	81%
Alum 497		X	X	X		X	X	X	X		X		X		X	X	11	69%
Alum 498	X		X	X	X	X	X	X		X	X	X		X	X		12	75%
Alum 499	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	15	94%
Alum 500	X	X		X	X	X		X	X	X	X	X		X	X		12	75%
Alum 501	X	X	X	X		X	X	X		X	X	X	X	X		X	13	81%
Alum 502	X	X	X		X		X		X	X	X	X	X	X	X	X	13	81%
Alum 503	X	X		X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	14	88%
Alum 504	X	X	X		X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	14	88%
Alum 505		X	X	X		X	X		X	X	X		X	X	X	X	12	75%
Alum 506	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	15	94%
Total																	13	83%

Grupo y alumnos	Unidades didácticas – entregas del portfolio																Totales	
	U1		U2		U3		U4		U5		U6		U7		U8		Nº	%
<i>1 ESO D</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16		
Alum 507	X	X	X		X	X		X	X	X		X	X		X	X	12	75%
Alum 508		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	15	94%
Alum 509	X	X	X	X		X	X	X	X		X	X	X		X	X	13	81%
Alum 510	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	15	94%
Alum 511	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X		14	88%
Alum 512	X		X	X	X		X	X	X	X	X	X	X		X	X	13	81%
Alum 513	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	15	94%
Alum 514	X	X	X	X	X		X	X		X	X	X	X	X		X	13	81%
Alum 515		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	15	94%
Alum 516	X	X		X		X	X	X	X		X	X	X		X	X	12	75%
Alum 517	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	16	100%
Alum 518	X	X	X	X	X	X		X	X	X		X	X	X	X	X	14	88%
Alum 519		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	14	88%
Alum 520	X	X		X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	14	88%
Alum 521	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X		14	88%
Alum 522	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X		X	X		X	13	81%
Alum 523	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	15	94%
Alum 360		X			X		X	X	X	X	X	X	X		X	X	11	69%
Alum 524	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	15	94%
Alum 525	X	X	X		X	X		X	X	X	X	X	X		X	X	13	81%
Alum 526	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	16	100%
Alum 527		X		X		X	X	X		X		X	X		X	X	10	63%
Alum 528	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X		X	14	88%
Alum 529	X		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	14	88%
Alum 530	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	16	100%
Total																	14	87%

Tabla 61

Categorización

2020-21	Aprendizaje de los contenidos				Proceso de aprendizaje					Social							Profesor			
	CS	AC	CS	SM	RCA	DDA	PM	CFA	AEI	HS	EGC	RC	SPES	CA	DIV	MOT	CPHE	PGD	PIA	PVI
Alum 431	7	4	1	1	2	1	1	0	1	1	1	1	3	2	3	2	2	2	2	2
Alum 432	8	4	2	1	2	1	1	0	2	1	1	1	4	3	2	1	2	1	2	2
Alum 433	7	3	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	3	2	3	2	1	0	1	0
Alum 434	8	4	1	1	2	2	1	0	2	2	1	2	4	2	4	3	3	1	1	1
Alum 435	7	3	1	1	3	1	1	0	3	2	2	2	4	1	3	3	2	1	2	1
Alum 436	6	4	1	1	2	3	2	0	2	2	1	2	4	1	3	3	1	1	1	1
Alum 437	7	3	1	1	3	1	1	0	3	1	2	1	3	2	3	2	2	1	1	1
Alum 438	8	4	1	2	2	2	1	1	2	1	1	1	4	3	3	2	3	0	1	1
Alum 439	6	3	0	1	1	1	1	0	3	2	1	2	4	1	3	3	3	1	1	1
Alum 440	6	3	2	1	3	1	1	0	2	3	2	3	3	2	3	3	3	0	0	1
Alum 441	6	4	2	1	2	1	0	0	2	2	1	2	4	3	3	3	2	1	0	1
Alum 442	7	4	1	1	3	2	1	0	3	1	3	1	4	2	4	2	3	0	1	1
Alum 443	6	3	2	1	3	3	2	0	2	1	2	1	3	1	3	1	1	2	2	1
Alum 444	8	4	0	0	3	1	1	0	2	1	2	1	3	1	3	1	1	1	1	1
Alum 445	8	4	1	0	2	1	1	0	2	1	1	1	3	2	2	2	2	1	1	1
Alum 446	8	3	1	0	1	1	1	0	2	2	1	2	4	3	2	3	1	0	0	1
Alum 447	6	3	2	1	1	2	1	0	1	2	1	2	4	1	3	3	2	1	1	2
Alum 448	7	3	2	1	2	1	1	0	2	1	1	1	4	2	3	2	3	1	1	1
Alum 449	6	3	2	1	0	2	1	0	1	1	0	1	3	2	1	2	3	1	1	1
Alum 450	6	3	1	1	1	2	2	0	2	2	1	2	3	3	2	3	2	0	2	1
Alum 451	7	3	1	1	1	1	1	1	3	2	0	2	3	2	3	3	3	1	1	1
Alum 452	6	3	1	1	1	1	0	0	1	2	1	2	3	2	2	3	2	2	1	1
Alum 453	6	3	1	1	1	1	1	0	2	1	0	1	3	1	3	2	1	1	1	1
Alum 340	7	2	2	0	1	2	1	1	2	1	1	1	3	1	1	2	3	2	1	2
Alum 454	8	3	1	1	2	1	1	0	1	2	1	2	3	2	3	3	2	2	1	1
Alum 455	7	3	1	2	1	1	1	0	2	1	1	3	3	4	2	23	2	1	2	1
Alum 456	8	3	1	1	1	2	2	0	1	3	0	2	4	3	3	1	51	2	2	2
	184	84	33	26	44	39	28	2	49	41	28	42	91	54	69	78	101	26	28	28

2020-21	Aprendizaje de los contenidos				Proceso de aprendizaje					Social							Profesor			
	CS	AC	CS	SM	RCA	DDA	PM	CFA	AEI	HS	EGC	RC	SPES	CA	DIV	MOT	CPHE	PGD	PIA	PVI
Alum 457	7	3	1	0	2	2	1	0	2	1	1	1	3	2	3	3	1	1	1	1
Alum 458	9	4	1	1	2	2	2	0	3	1	1	1	4	3	3	2	1	1	2	3
Alum 459	6	4	0	1	1	1	1	0	2	1	1	1	3	2	3	3	1	2	1	1
Alum 460	7	3	0	1	3	1	1	0	3	2	2	2	3	3	3	3	2	1	1	0
Alum 461	7	3	1	0	2	2	1	0	2	2	1	2	3	3	2	2	1	1	1	0
Alum 462	6	3	2	1	1	1	1	0	3	2	1	2	3	3	2	3	2	1	0	0
Alum 463	8	4	1	2	2	1	1	0	2	1	1	1	3	2	3	3	2	0	1	1
Alum 464	8	3	1	0	3	1	1	0	3	1	2	1	4	3	2	3	1	1	1	0
Alum 465	6	3	3	0	3	2	1	0	2	2	2	2	3	3	2	2	1	1	1	1
Alum 466	7	3	2	1	3	2	2	0	1	3	2	3	3	1	2	3	3	0	1	0
Alum 467	8	4	0	1	2	1	1	1	2	2	1	2	4	3	3	3	1	2	0	0
Alum 468	6	3	3	1	3	2	1	0	1	1	2	1	3	3	3	3	1	1	1	0
Alum 469	6	3	3	1	1	1	1	0	1	1	1	1	3	1	3	3	2	1	1	1
Alum 470	6	3	3	0	1	1	0	0	2	1	1	1	3	2	2	1	1	1	1	0
Alum 471	6	3	1	1	2	0	0	0	1	1	1	1	3	2	3	1	2	0	0	0
Alum 472	8	4	1	1	1	1	1	0	3	2	1	2	4	3	3	1	2	1	0	1
Alum 473	8	4	0	1	2	2	0	0	3	2	1	2	3	3	3	2	1	1	1	0
Alum 474	7	4	0	2	3	1	1	0	2	1	2	1	3	3	3	3	2	1	1	1
Alum 475	7	3	0	0	3	1	1	0	1	1	2	1	3	1	2	3	1	0	1	0
Alum 476	8	4	0	0	2	2	2	1	1	2	1	2	4	1	3	3	1	0	1	1
Alum 477	7	4	1	0	3	3	1	0	2	2	2	2	3	2	3	3	0	2	1	0
Alum 478	8	3	2	1	2	1	1	0	3	2	1	2	3	2	2	2	1	1	1	1
Alum 479	8	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	3	2	1	1	1	1
Alum 480	7	4	3	1	3	1	0	1	1	1	2	1	3	2	3	1	1	2	1	1
Alum 481	8	4	1	1	2	1	1	0	1	2	1	2	3	2	3	3	1	1	2	1
Alum 482	8	4	2	1	2	1	1	0	1	3	1	1	5	1	3	3	0	1	1	1
Total	181	85	30	20	51	36	23	3	46	40	34	39	83	55	68	58	33	24	23	14

2020-21	Aprendizaje de los contenidos				Proceso de aprendizaje					Social							Profesor			
	CS	AC	CS	SM	RCA	DDA	PM	CFA	AEI	HS	EGC	RC	SPES	CA	DIV	MOT	CPHE	PGD	PIA	PVI
Alum 483	8	3	1	1	1	1	1	0	2	2	0	1	4	3	3	1	1	1	2	1
Alum 370	8	3	1	1	1	1	1	0	3	1	0	1	4	2	3	2	1	2	2	1
Alum 484	10	4	1	1	1	2	1	0	2	2	1	1	4	3	3	2	2	1	1	1
Alum 485	9	4	1	1	2	1	1	0	1	2	1	2	3	2	4	3	1	0	1	1
Alum 486	8	4	1	1	1	2	1	0	3	1	1	1	3	3	3	1	1	1	2	1
Alum 487	8	3	2	1	2	3	1	0	3	2	1	2	3	3	3	3	2	1	1	0
Alum 488	7	4	1	1	2	3	2	0	3	2	1	3	3	2	4	3	1	0	1	1
Alum 489	8	4	1	2	1	2	2	0	3	3	1	1	4	1	3	1	1	1	1	1
Alum 490	10	4	1	1	1	2	1	0	2	1	0	1	4	1	4	1	2	1	1	1
Alum 491	10	4	1	1	3	1	1	0	3	2	2	2	3	2	3	3	2	0	0	1
Alum 492	7	3	1	1	1	3	1	0	3	2	1	2	4	2	3	3	2	1	0	0
Alum 493	8	3	1	1	1	2	1	1	2	2	1	1	5	3	3	2	1	1	1	0
Alum 494	10	4	2	1	2	2	2	0	1	2	1	2	4	3	4	3	1	1	2	1
Alum 495	8	4	1	0	1	2	1	0	2	1	1	1	3	2	3	1	1	1	1	1
Alum 496	8	4	1	0	2	2	1	1	3	1	1	2	3	1	4	3	2	0	1	0
Alum 497	7	4	1	0	2	2	1	1	3	1	1	1	3	1	3	2	1	1	0	1
Alum 498	8	3	1	1	1	3	2	0	2	1	1	2	3	2	3	3	1	1	0	1
Alum 499	9	4	1	1	2	2	1	0	1	2	1	3	3	1	3	3	2	1	1	1
Alum 500	8	4	2	1	1	1	1	0	2	2	1	1	3	1	4	1	3	0	1	1
Alum 501	8	3	2	1	1	2	1	0	2	2	1	1	4	2	3	1	2	0	2	1
Alum 502	8	4	1	1	0	1	1	1	1	2	0	1	3	1	3	1	1	2	1	0
Alum 503	9	4	2	1	1	2	1	0	2	1	0	2	3	1	4	3	1	1	1	1
Alum 504	9	4	2	1	1	1	1	0	3	1	1	2	4	3	3	3	2	1	1	1
Alum 505	8	4	1	0	1	1	1	0	2	1	1	1	4	4	3	2	2	2	1	1
Alum 506	9	3	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	3	1	3	2	1	1	1	1
	208	93	32	23	33	43	28	3	51	39	18	34	85	49	78	50	39	21	23	18

2020-21	Aprendizaje de los contenidos				Proceso de aprendizaje					Social							Profesor			
	CS	AC	CS	SM	RCA	DDA	PM	CFA	AEI	HS	EGC	RC	SPES	CA	DIV	MOT	CPHE	PGD	PIA	PVI
Alum 507	7	3	1	1	1	1	1	0	3	1	1	2	4	3	3	3	2	1	2	1
Alum 508	8	4	1	0	1	2	1	0	2	1	1	1	3	3	3	2	2	1	1	1
Alum 509	8	3	3	1	2	1	1	0	3	1	1	2	4	3	3	3	1	1	1	2

2020-21	Aprendizaje de los contenidos				Proceso de aprendizaje					Social							Profesor			
	CS	AC	CS	SM	RCA	DDA	PM	CFA	AEI	HS	EGC	RC	SPES	CA	DIV	MOT	CPHE	PGD	PIA	PVI
Alum 510	8	3	2	1	1	1	1	0	2	2	1	2	3	2	2	3	2	2	1	1
Alum 511	8	3	1	1	1	1	1	0	2	1	1	1	4	2	3	2	3	2	1	1
Alum 512	7	3	1	1	2	1	0	0	2	2	1	2	4	1	2	3	2	1	1	1
Alum 513	8	3	1	1	1	0	0	0	1	3	1	2	3	2	3	3	3	0	1	0
Alum 514	8	4	1	1	1	1	0	0	2	1	1	3	3	3	3	3	2	1	1	1
Alum 515	8	4	2	1	2	1	1	0	2	1	1	1	3	3	3	2	1	1	1	1
Alum 516	6	3	0	2	2	0	0	0	2	2	1	2	3	2	3	3	3	0	0	0
Alum 517	9	4	2	1	2	0	0	0	2	2	1	2	3	3	3	3	2	1	0	2
Alum 518	7	4	1	1	1	1	1	0	2	1	1	2	4	4	3	3	3	2	1	1
Alum 519	8	4	2	0	1	2	1	1	2	2	1	2	4	3	3	3	3	2	1	1
Alum 520	8	3	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	3	2	3	1	3	1	1	1
Alum 521	9	4	0	1	2	1	1	0	2	2	1	1	3	1	3	1	2	0	1	0
Alum 522	8	4	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	3	2	4	1	1	2	0	1
Alum 523	8	4	2	1	1	2	2	0	1	2	1	1	3	1	3	2	1	1	0	1
Alum 360	6	3	2	1	2	1	1	0	1	3	1	2	3	1	3	3	2	1	1	1
Alum 524	8	4	1	1	3	2	1	1	2	1	2	2	3	2	3	3	0	0	1	0
Alum 525	8	3	1	1	2	2	1	0	1	1	1	2	3	3	3	3	1	0	1	0
Alum 526	9	4	0	1	1	1	1	1	2	1	1	2	2	1	3	3	1	2	1	2
Alum 527	6	3	0	1	1	1	1	0	3	2	1	1	3	2	2	2	1	1	1	1
Alum 528	8	3	1	1	2	2	1	0	2	2	1	1	4	3	3	2	1	2	1	1
Alum 529	8	4	1	1	2	2	1	0	1	1	1	1	5	3	3	1	1	1	1	2
Alum 530	9	4	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	3	2	4	3	2	2	1	1
Total	189	86	28	22	39	31	21	3	44	34	23	39	80	54	69	54	43	27	21	23

14.1.4.2 2º ESO

Tabla 62

Entrega de los portfolios del alumnado de los grupos de 2º de la ESO.

Grupo y alumnos	Unidades didácticas – entregas del portfolio																Totales	
	U1		U2		U3		U4		U5		U6		U7		U8		Nº	%
2 ESO A	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16		
Alum 296		X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		13	81%
Alum 297	X	X		X	X	X	X		X			X	X	X	X	X	12	75%
Alum 298	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		15	94%
Alum 299		X	X	X		X	X		X	X	X	X	X		X	X	12	75%
Alum 300	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	15	94%
Alum 301	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	14	88%
Alum 302	X	X		X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	14	88%
Alum 303	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X		13	81%
Alum 304	X	X	X	X	X		X	X		X		X	X	X	X	X	13	81%
Alum 305	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	14	88%
Alum 306	X		X		X	X	X			X	X	X	X	X	X		11	69%
Alum 307	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	14	88%
Alum 308		X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X		X	13	81%
Alum 309	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		15	94%
Alum 310	X	X	X	X		X	X		X	X	X		X	X	X	X	13	81%
Alum 311	X	X	X	X	X	X	X	X		X		X	X	X		X	13	81%
Alum 312	X		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	14	88%
Alum 313	X	X		X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	14	88%
Alum 314		X	X	X	X	X	X	X		X	X		X	X	X	X	13	81%
Alum 315	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	16	100%
Alum 316	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X		X	14	88%
Alum 317	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X		X	X		13	81%
Alum 318		X	X	X	X	X	X			X	X	X	X			X	11	69%
Alum 319	X	X	X	X	X		X	X		X	X	X	X	X	X	X	14	88%
Total																	13	84%

Grupo y alumnos	Unidades didácticas – entregas del portfolio																Totales	
	U1		U2		U3		U4		U5		U6		U7		U8		Nº	%
2 ESO B	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16		
Alum 320	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	16	100%
Alum 321	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X		X	X	X	14	88%
Alum 322	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	14	88%

Grupo y alumnos	Unidades didácticas – entregas del portfolio																Totales		
	U1		U2		U3		U4		U5		U6		U7		U8		Nº	%	
2 ESO B	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16			
Alum 323	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X		X	X	X		13	81%	
Alum 324	X	X		X	X	X		X	X	X		X	X		X	X	12	75%	
Alum 325	X	X		X	X	X	X	X		X	X	X	X		X	X	13	81%	
Alum 326	X	X	X	X		X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	14	88%	
Alum 327	X			X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	13	81%	
Alum 328		X	X	X		X	X	X	X	X		X	X	X		X	12	75%	
Alum 329	X	X		X	X	X	X		X		X	X	X	X	X	X	13	81%	
Alum 330	X	X	X	X		X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	14	88%	
Alum 331	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X		X	13	81%	
Alum 332	X	X	X		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	14	88%	
Alum 333	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X		X	X	14	88%	
Alum 334	X			X			X	X	X	X		X	X	X	X	X	11	69%	
Alum 335	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	15	94%	
Alum 213		X	X		X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	13	81%	
Alum 336	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X		X	X	X	X	14	88%	
Alum 337	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	12	15	94%
Alum 338	X		X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	14	88%	
Alum 339	X	X	X		X	X		X	X	X	X	X	X		X	X	13	81%	
Alum 341	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	14	88%	
Alum 342	X		X	X	X		X		X		X	X	X		X	X	11	69%	
Alum 343	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	14	88%	
Alum 344	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	14	88%	
Total																	13	84%	

Grupo y alumnos	Unidades didácticas – entregas del portfolio																Totales	
	U1		U2		U3		U4		U5		U6		U7		U8		Nº	%
2 ESO C	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16		
Alum 345	X		X		X	X	X		X		X	X	X	X	X	X	12	75%
Alum 346	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X		X		13	81%
Alum 347	X	X	X		X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	14	88%
Alum 348	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X		X	X	X	X	14	88%
Alum 349	X		X	X		X	X	X	X	X	X	X	X		X		12	75%
Alum 350	X	X	X		X	X	X	X		X		X	X	X	X	X	13	81%
Alum 532	X	X		X	X		X	X	X	X	X		X	X			12	75%
Alum 351	X		X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	14	88%
Alum 352	X	X	X		X	X	X	X		X	X	X		X	X	X	13	81%
Alum 353	X	X		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	14	88%

Grupo y alumnos	Unidades didácticas – entregas del portfolio																Totales	
	U1		U2		U3		U4		U5		U6		U7		U8		Nº	%
2 ESO C	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16		
Alum 354	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	15	94%
Alum 355	X		X		X	X		X	X		X	X		X	X	X	11	69%
Alum 182	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	15	94%
Alum 356	X		X		X		X		X	X		X	X	X	X	X	11	69%
Alum 285	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	15	94%
Alum 357		X	X	X		X	X	X	X	X	X		X		X	X	12	75%
Alum 358	X		X	X	X		X	X	X	X	X		X	X			12	75%
Alum 359	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X		X	X	X	X	14	88%
Alum 361	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X		X	X			13	81%
Alum 362	X	X	X	X		X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	14	88%
Alum 364	X	X			X		X		X	X	X	X	X	X		X	11	69%
Alum 365	X	X	X	X	X	X		X		X	X	X		X	X	X	13	81%
Alum 366	X		X		X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	13	81%
Alum 367	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	15	94%
Alum 368	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X		X	X	14	88%
Total																	13	82%

Grupo y alumnos	Unidades didácticas – entregas del portfolio																Totales	
	U1		U2		U3		U4		U5		U6		U7		U8		Nº	%
2 ESO D	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16		
Alum 369	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X		X	X	14	88%
Alum 371	X	X	X	X		X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	14	88%
Alum 372	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X		X	14	88%
Alum 373	X		X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	14	88%
Alum 374	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	15	94%
Alum 375	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	15	94%
Alum 376	X	X	X		X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	14	88%
Alum 199	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	15	94%
Alum 377		X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X		X	13	81%
Alum 378	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	14	88%
Alum 379	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X		X	X	X	X	14	88%
Alum 380	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	16	100%
Alum 381		X		X	X	X		X	X	X	X		X	X	X	X	12	75%
Alum 382	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	16	100%
Alum 383	X	X	X			X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	13	81%
Alum 384	X	X	X	X		X		X	X	X	X	X	X	X		X	13	81%
Alum 385	X		X	X	X		X	X		X		X		X		X	10	63%

Grupo y alumnos	Unidades didácticas – entregas del portfolio																Totales	
	U1		U2		U3		U4		U5		U6		U7		U8		Nº	%
2 ESO D	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16		
Alum 386		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	14	88%
Alum 387	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	16	100%
Alum 388	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	14	88%
Alum 389	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X		X	14	88%
Alum 390		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	14	88%
Alum 391	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X		X	X	14	88%
Alum 392	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	15	94%
Total																	14	88%

Grupo y alumnos	Unidades didácticas – entregas del portfolio																Totales	
	U1		U2		U3		U4		U5		U6		U7		U8		Nº	%
2 ESO E	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16		
Alum 393	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	15	94%
Alum 394	X		X	X		X	X		X	X	X		X	X	X		11	69%
Alum 395		X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	14	88%
Alum 396	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X		14	88%
Alum 397		X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	14	88%
Alum 399	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	15	94%
Alum 400	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	16	100%
Alum 401		X	X		X	X		X	X		X		X	X	X		10	63%
Alum 402	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	16	100%
Alum 403	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X		14	88%
Alum 404	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X		14	88%
Alum 405	X	X	X		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	14	88%
Alum 406		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	14	88%
Alum 407	X		X	X		X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	13	81%
Alum 408	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	16	100%
Alum 409		X	X	X	X	X	X	X		X	X		X	X	X	X	13	81%
Alum 265	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	16	100%
Alum 410		X	X		X	X		X	X	X		X	X	X	X	X	12	75%
Alum 363	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	16	100%
Alum 411	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X		X	X	14	88%
Alum 412		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	15	94%
Alum 413	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	14	88%
Alum 414	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	15	94%
Alum 415	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	15	94%
Total																	14	89%

Tabla 63

Categorización

2020-21	Aprendizaje de los contenidos				Proceso de aprendizaje					Social							Profesor			
	CS	AC	CS	SM	RCA	DDA	PM	CFA	AEI	HS	EGC	RC	SPES	CA	DIV	MOT	CPHE	PGD	PIA	PVI
Alum 296	8	4	1	1	2	3	2	1	3	2	1	1	6	5	3	2	2	2	1	2
Alum 297	6	4	1	1	3	2	2	1	3	1	2	1	5	4	3	3	2	3	2	2
Alum 298	8	4	2	2	3	3	2	0	3	1	2	2	6	5	3	3	1	2	2	1
Alum 299	7	4	1	1	3	2	1	0	3	2	3	2	6	4	3	3	3	1	2	1
Alum 300	8	3	1	1	3	2	1	0	3	3	2	3	6	5	2	3	3	1	1	0
Alum 301	9	4	2	1	2	3	2	1	3	3	1	3	8	6	3	3	3	0	2	0
Alum 302	8	4	1	2	2	2	1	1	3	3	1	2	6	4	3	3	3	1	1	0
Alum 303	8	4	2	1	1	2	2	1	2	2	1	3	7	6	3	3	2	3	3	2
Alum 304	8	4	1	1	3	3	3	1	3	2	2	3	6	4	3	3	1	0	2	1
Alum 305	7	3	2	2	3	2	2	1	2	3	2	2	5	4	3	3	1	1	2	1
Alum 306	6	4	2	2	2	3	3	1	3	3	1	3	4	3	3	3	1	0	1	1
Alum 307	9	3	1	2	3	3	2	0	3	3	3	2	7	6	3	3	2	1	1	0
Alum 308	8	4	1	2	3	2	1	0	3	3	2	3	6	5	3	3	3	3	1	1
Alum 309	9	4	2	2	3	1	1	0	3	3	3	3	8	6	3	4	3	0	1	1
Alum 310	8	4	3	1	3	3	2	0	3	2	2	2	7	6	3	3	3	0	3	0
Alum 311	8	4	1	3	3	2	1	1	4	3	3	3	6	5	3	3	2	1	2	0
Alum 312	9	3	2	2	3	1	1	0	4	3	3	3	7	6	3	3	3	2	2	1
Alum 313	7	4	1	3	3	2	1	0	3	3	2	3	6	4	3	4	1	0	3	0
Alum 314	8	3	2	2	3	1	1	1	3	3	3	2	6	5	2	3	1	0	2	1
Alum 315	9	3	1	1	2	2	1	1	3	2	1	3	7	6	2	3	2	2	3	2
Alum 316	8	4	3	1	3	1	1	0	3	2	2	3	6	4	3	3	2	3	2	1
Alum 317	8	3	1	2	2	2	2	1	3	3	1	2	6	5	3	3	3	1	3	0
Alum 318	7	3	2	2	3	2	1	1	4	3	2	3	6	4	3	3	3	3	2	1
Alum 319	9	4	1	1	3	1	1	0	3	2	3	2	7	6	3	3	2	1	1	1
	189	85	38	39	59	47	35	12	68	54	44	54	148	118	66	68	48	29	43	18

2020-21	Aprendizaje de los contenidos				Proceso de aprendizaje					Social							Profesor			
	CS	AC	CS	SM	RCA	DDA	PM	CFA	AEI	HS	EGC	RC	SPES	CA	DIV	MOT	CPHE	PGD	PIA	PVI
Alum 320	9	4	1	1	2	2	1	1	3	1	1	2	7	4	4	2	3	2	2	1
Alum 321	9	4	1	1	2	2	2	0	3	1	1	1	8	6	3	3	2	1	1	2
Alum 322	8	3	2	1	1	2	2	0	3	2	1	1	7	5	3	2	3	2	3	0
Alum 323	8	4	2	1	3	3	1	1	2	2	2	2	7	5	3	3	3	1	2	0
Alum 324	8	4	1	2	3	3	3	1	3	3	3	3	6	6	3	3	2	3	3	3
Alum 325	8	3	1	2	3	2	2	0	3	3	2	3	7	4	3	3	2	2	2	0
Alum 326	8	4	2	1	3	2	1	1	4	2	2	3	6	5	4	3	1	0	2	0
Alum 327	8	3	1	1	2	3	1	1	4	3	1	2	7	6	2	3	3	2	2	1
Alum 328	8	3	1	2	1	1	1	1	3	3	1	2	6	5	3	3	2	3	3	1
Alum 329	8	4	3	1	1	2	1	0	2	2	1	3	7	6	3	3	1	1	2	1
Alum 330	9	4	2	2	1	3	3	1	3	3	1	3	8	7	4	3	2	3	1	0
Alum 331	8	4	1	1	2	3	2	1	3	2	1	3	7	4	3	3	3	1	1	0
Alum 332	8	3	2	2	3	2	1	1	1	3	2	3	6	6	2	3	3	1	1	1
Alum 333	9	4	2	3	3	1	1	0	2	3	2	3	8	4	3	4	2	2	1	0
Alum 334	6	3	1	1	3	1	0	0	3	2	2	2	5	7	2	3	1	1	2	0
Alum 335	9	4	3	1	2	1	1	1	3	3	1	3	8	5	3	3	1	0	3	1
Alum 213	8	4	2	2	3	1	1	0	3	3	2	3	7	5	3	3	1	0	2	0
Alum 336	8	4	1	3	1	3	2	1	3	3	1	3	7	6	3	4	2	1	1	1
Alum 337	9	4	2	1	1	1	1	1	4	2	0	3	8	6	2	3	2	1	1	0
Alum 338	9	4	1	2	2	1	1	1	3	3	1	2	8	6	4	3	3	3	2	2
Alum 339	8	4	3	2	2	3	2	1	4	3	1	2	7	3	3	3	3	0	1	0
Alum 341	8	4	1	1	3	2	1	2	3	2	2	3	7	6	2	3	4	1	1	1
Alum 342	7	4	2	2	3	2	1	1	2	3	2	3	6	5	3	3	2	0	2	2
Alum 343	8	3	1	1	2	1	1	1	3	2	1	2	7	6	2	3	3	2	3	1
Alum 344	9	4	2	1	3	3	3	0	4	2	2	0	8	5	3	3	1	1	2	1
Total	203	94	41	39	50	45	34	17	69	56	34	54	173	133	70	69	51	32	43	17

2020-21	Aprendizaje de los contenidos				Proceso de aprendizaje					Social							Profesor			
	CS	AC	CS	SM	RCA	DDA	PM	CFA	AEI	HS	EGC	RC	SPES	CA	DIV	MOT	CPHE	PGD	PIA	PVI
Alum 345	7	3	1	1	3	1	1	1	3	2	2	2	5	4	3	2	3	1	2	2
Alum 346	8	4	1	1	2	2	1	1	3	1	1	2	7	5	2	2	3	2	3	1
Alum 347	9	4	1	1	3	3	2	1	3	1	2	2	6	6	3	3	3	1	2	1

2020-21	Aprendizaje de los contenidos				Proceso de aprendizaje					Social							Profesor			
	CS	AC	CS	SM	RCA	DDA	PM	CFA	AEI	HS	EGC	RC	SPES	CA	DIV	MOT	CPHE	PGD	PIA	PVI
Alum 348	8	3	2	2	3	2	1	1	3	3	3	3	6	6	3	3	3	2	3	1
Alum 349	8	4	1	2	2	1	1	0	3	2	1	2	7	5	3	3	3	3	1	0
Alum 350	7	3	1	2	2	3	2	1	3	3	1	1	6	5	3	3	3	3	2	0
Alum 532	8	4	2	1	1	3	2	0	4	2	1	2	6	4	2	4	3	2	1	0
Alum 351	9	4	2	1	3	2	2	0	3	2	2	1	8	6	4	3	3	3	3	1
Alum 352	8	4	2	2	2	2	1	0	2	3	1	3	6	5	3	3	2	3	3	1
Alum 353	9	4	1	1	1	3	2	1	3	2	1	3	8	6	4	3	3	2	1	1
Alum 354	9	5	1	2	2	2	1	0	3	3	1	2	8	7	4	3	3	1	2	1
Alum 355	7	4	1	1	3	3	3	1	3	2	2	3	6	4	4	3	3	1	1	0
Alum 182	9	4	1	2	3	3	3	0	3	3	2	2	8	6	3	3	3	1	2	1
Alum 356	6	3	3	2	2	2	2	0	3	3	1	3	5	4	2	3	2	2	1	1
Alum 285	9	4	1	1	1	2	1	0	4	2	0	2	8	7	4	3	3	1	3	0
Alum 357	8	4	1	3	1	1	1	1	2	2	1	3	6	5	3	4	3	0	1	0
Alum 358	8	4	2	2	1	1	1	1	3	3	1	3	6	5	3	3	1	0	1	1
Alum 359	8	4	1	3	2	0	0	1	3	3	1	2	7	6	4	4	1	1	2	0
Alum 361	8	4	2	1	2	1	1	0	4	2	1	3	7	6	3	3	1	2	3	1
Alum 362	9	3	1	2	3	1	1	0	3	3	2	2	8	6	3	3	1	2	2	1
Alum 364	6	3	3	2	3	1	1	1	3	3	3	3	4	3	3	3	2	0	4	1
Alum 365	8	3	1	1	4	2	1	0	3	2	3	2	7	6	3	3	3	1	3	0
Alum 366	8	4	2	2	2	1	1	0	4	3	1	2	6	5	3	3	1	0	3	1
Alum 367	9	4	1	1	3	3	2	1	4	2	2	1	8	6	3	3	2	2	2	1
Alum 368	8	3	2	1	1	3	3	0	2	2	1	0	6	5	3	3	0	2	1	2
Total	196	91	38	40	51	45	35	10	74	54	36	49	164	132	75	71	54	36	49	19

2020-21	Aprendizaje de los contenidos				Proceso de aprendizaje					Social							Profesor			
	CS	AC	CS	SM	RCA	DDA	PM	CFA	AEI	HS	EGC	RC	SPES	CA	DIV	MOT	CPHE	PGD	PIA	PVI
Alum 369	8	4	1	1	3	2	1	1	2	2	2	2	6	5	3	2	1	1	2	1
Alum 371	8	4	1	2	3	2	2	1	2	2	2	1	5	4	3	3	1	2	1	2
Alum 372	8	4	1	2	3	1	1	1	3	2	3	1	6	5	4	3	2	1	2	1
Alum 373	8	3	1	1	3	3	2	0	3	3	2	3	6	4	3	3	2	2	1	1
Alum 374	8	4	2	1	3	2	1	1	3	2	2	2	7	5	3	3	1	1	1	2
Alum 375	8	4	1	1	3	2	2	1	4	1	3	3	5	6	4	2	3	2	1	0

2020-21	Aprendizaje de los contenidos				Proceso de aprendizaje					Social							Profesor			
	CS	AC	CS	SM	RCA	DDA	PM	CFA	AEI	HS	EGC	RC	SPES	CA	DIV	MOT	CPHE	PGD	PIA	PVI
Alum 376	7	3	2	1	3	1	1	1	3	2	2	2	4	4	3	3	3	1	3	0
Alum 199	8	4	1	1	3	3	1	0	4	1	2	2	6	6	3	3	3	2	2	1
Alum 377	8	4	3	2	2	3	2	1	4	3	1	3	4	4	3	3	3	1	2	1
Alum 378	8	3	1	1	3	2	2	1	3	3	3	2	6	4	3	3	3	1	2	1
Alum 379	8	4	1	1	3	3	3	1	4	2	2	3	5	3	3	3	3	2	2	0
Alum 380	8	3	1	2	3	2	2	0	3	3	3	2	5	6	2	3	3	1	2	0
Alum 381	7	3	1	1	3	3	1	0	4	2	2	3	4	5	3	3	3	1	1	1
Alum 382	8	4	3	3	2	2	1	1	4	3	1	3	6	6	3	4	3	1	1	0
Alum 383	7	3	1	1	3	2	2	1	3	2	2	2	4	6	3	3	3	1	3	0
Alum 384	8	4	1	2	3	3	1	0	2	3	3	2	5	5	3	3	2	1	2	1
Alum 385	6	3	2	2	1	2	1	0	4	3	1	3	4	6	2	3	1	3	3	2
Alum 386	8	4	1	1	1	1	1	1	2	2	1	3	6	4	3	3	2	0	3	1
Alum 387	9	4	2	2	1	1	1	1	2	3	0	2	6	5	4	3	2	0	2	0
Alum 388	8	3	1	1	1	1	1	1	3	2	1	3	6	6	3	3	3	1	3	2
Alum 389	8	4	3	3	2	2	1	1	2	3	1	3	5	4	3	4	2	1	2	0
Alum 390	9	4	1	1	3	1	1	0	3	2	2	2	6	5	4	3	1	2	3	1
Alum 391	8	4	2	2	1	1	1	1	4	2	1	3	6	4	3	3	2	1	2	2
Alum 392	9	4	1	1	2	2	1	1	4	1	1	2	7	6	4	3	3	2	1	1
Total	187	87	36	36	54	44	33	13	73	49	39	52	129	118	72	66	52	31	44	19

2020-21	Aprendizaje de los contenidos				Proceso de aprendizaje					Social							Profesor			
	CS	AC	CS	SM	RCA	DDA	PM	CFA	AEI	HS	EGC	RC	SPES	CA	DIV	MOT	CPHE	PGD	PIA	PVI
Alum 393	9	4	2	1	1	2	2	0	3	1	1	1	7	4	4	3	2	2	2	2
Alum 394	8	3	1	2	1	3	1	1	3	3	1	2	4	4	3	3	3	2	2	1
Alum 395	8	4	2	1	2	2	1	1	3	3	1	2	6	4	3	3	3	3	1	1
Alum 396	9	4	1	1	2	3	2	1	3	2	1	3	6	4	4	3	3	0	3	1
Alum 397	9	4	1	3	1	3	2	1	4	2	1	3	6	6	3	3	3	1	2	1
Alum 399	8	4	3	1	3	2	2	0	3	1	2	2	6	5	3	3	2	1	1	1
Alum 400	9	5	1	1	3	2	1	1	2	2	2	2	6	4	4	3	2	3	2	1
Alum 401	6	3	2	1	3	3	2	1	2	2	3	1	4	6	3	3	1	1	3	0
Alum 402	9	4	1	2	3	2	2	1	2	3	2	1	6	5	4	3	3	2	1	1
Alum 403	9	4	2	2	3	3	3	1	3	2	3	3	6	6	3	3	3	1	1	1

2020-21	Aprendizaje de los contenidos				Proceso de aprendizaje					Social							Profesor			
	CS	AC	CS	SM	RCA	DDA	PM	CFA	AEI	HS	EGC	RC	SPES	CA	DIV	MOT	CPHE	PGD	PIA	PVI
2 ESO E																				
Alum 404	9	4	1	1	3	2	2	1	2	2	2	3	7	7	3	3	2	2	2	1
Alum 405	8	3	3	2	3	1	1	1	1	3	2	2	5	4	2	3	3	1	2	1
Alum 406	7	4	2	1	3	1	1	1	3	2	3	3	4	6	3	3	3	1	1	0
Alum 407	8	3	1	2	3	2	1	1	2	3	3	3	5	4	3	3	3	1	1	1
Alum 408	9	4	2	1	3	3	3	1	3	2	2	3	7	7	3	3	3	0	3	0
Alum 409	7	4	3	2	2	1	2	0	3	3	1	2	4	5	3	3	3	1	1	0
Alum 265	9	4	1	3	1	1	0	1	3	3	1	2	7	5	4	4	3	1	2	1
Alum 410	7	4	2	1	2	1	1	1	3	2	1	3	4	6	3	3	3	1	3	0
Alum 363	10	4	3	2	2	1	1	1	3	3	1	2	8	6	4	3	3	0	2	2
Alum 411	9	4	2	1	3	1	0	1	2	2	2	3	6	6	3	3	2	1	2	0
Alum 412	9	4	2	2	2	2	1	0	3	3	1	2	6	3	4	3	3	2	4	1
Alum 413	9	4	2	1	1	3	2	1	2	2	1	3	6	6	3	3	2	3	3	0
Alum 414	8	3	1	1	2	2	1	1	1	3	1	2	6	5	3	3	3	2	3	1
Alum 415	8	4	2	1	3	1	1	0	2	2	2	3	5	6	3	2	3	2	2	2
Total	198	93	42	35	52	43	34	19	58	51	37	51	138	124	75	67	59	32	47	19

14.1.4.3 Optativas de 3º y 4º ESO

Tabla 64

Entrega de los portfolios del alumnado de los grupos de la optativa de música de 3º y 4º de la ESO.

Grupo y alumnos	Unidades didácticas – entregas del portfolio																Totales	
	U1		U2		U3		U4		U5		U6		U7		U8		Nº	%
OP MUS3	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16		
Alum 151	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	16	100%
Alum 199	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	16	100%
Alum 224	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X		X	X	14	88%
Alum 249	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X		X	X	14	88%
Alum 225	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	16	100%
Alum 277	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	16	100%
Alum 278	X		X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	14	88%
Alum 158	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	16	100%
Alum 203	X	X	X	X		X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	14	88%
Alum 183	X	X		X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	14	88%
Alum 238	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X		X	X		14	88%
Alum 260	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	16	100%
Alum 288	X	X	X		X	X		X	X	X		X	X	X	X	X	13	81%
Alum 289	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	16	100%
Alum 166	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	16	100%
Alum 239	X	X		X	X	X	X	X		X	X	X		X	X	X	13	81%
Alum 189	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	16	100%
Alum 190	X	X		X	X	X		X	X	X		X	X		X	X	12	75%
Alum 291	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	16	100%
Alum 268	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	16	100%
Alum 269	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	15	94%
Alum 172	X	X		X	X	X		X	X	X		X	X	X	X	X	13	81%
Alum 196	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	16	100%
Alum 271	X	X	X	X	X	X		X	X	X		X	X	X	X	X	14	88%
Total																	15	93%

Grupo y alumnos	Unidades didácticas – entregas del portfolio																Totales	
	U1		U2		U3		U4		U5		U6		U7		U8		Nº	%
OP MUS4	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16		
Alum 6	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	15	94%
Alum 7	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	16	100%
Alum 8	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	15	94%
Alum 33	X	X	X	X		X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	14	88%
Alum 60	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	16	100%
Alum 61	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X		X	X	X	X	14	88%
Alum 87	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	15	94%
Alum 66	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X		X	X	X	14	88%
Alum 90	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	15	94%
Alum R1	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	15	94%
Alum 87	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	16	100%
Alum 117	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	15	94%
Alum 118	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	16	100%
Alum 73	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	16	100%
Alum R3	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	16	100%
Alum 147	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	15	94%
Alum 95	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	15	94%
Alum 96	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X		X	X	X	14	88%
Alum 97	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	16	100%
Alum 147	X	X	X		X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	14	88%
Alum 98	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X		X	13	81%
Alum 148	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	16	100%
Total																	15	94%

Tabla 65

Categorización

2020-21	Aprendizaje de los contenidos				Proceso de aprendizaje					Social							Profesor			
	CS	AC	CS	SM	RCA	DDA	PM	CFA	AEI	HS	EGC	RC	SPES	CA	DIV	MOT	CPHE	PGD	PIA	PVI
Alum 151	9	5	3	2	2	3	2	1	3	2	1	3	6	6	4	3	2	2	2	1
Alum 199	9	4	3	3	2	3	2	2	4	3	1	3	8	7	3	3	2	3	1	2
Alum 224	9	5	2	2	3	4	3	2	4	3	3	3	8	6	3	4	3	2	2	1
Alum 249	8	4	3	3	2	3	3	1	4	3	1	3	7	7	3	3	3	1	1	1

2020-21	Aprendizaje de los contenidos				Proceso de aprendizaje					Social							Profesor			
	OP MUS3	CS	AC	CS	SM	RCA	DDA	PM	CFA	AEI	HS	EGC	RC	SPES	CA	DIV	MOT	CPHE	PGD	PIA
Alum 225	9	5	3	3	3	3	3	1	4	3	2	4	8	6	3	4	3	2	1	1
Alum 277	10	5	3	3	2	3	2	2	5	3	1	3	7	5	4	4	3	2	2	0
Alum 278	7	3	3	2	1	3	3	2	5	3	1	3	6	7	3	3	3	3	3	2
Alum 158	10	4	3	1	2	2	2	1	4	3	1	2	9	5	3	3	4	2	1	2
Alum 203	9	4	2	2	3	2	2	1	5	3	2	3	8	6	3	4	3	3	2	1
Alum 183	9	4	3	2	2	1	1	0	3	3	1	3	8	5	2	3	3	1	3	3
Alum 238	9	4	4	2	2	3	1	1	4	3	1	3	8	7	3	4	4	2	2	3
Alum 260	9	5	4	1	3	3	2	1	4	3	2	2	8	7	4	3	4	2	3	1
Alum 288	9	5	3	2	3	3	3	2	4	2	3	3	7	7	4	3	4	1	3	2
Alum 289	9	4	3	1	3	2	2	2	4	3	2	2	8	7	3	3	3	1	2	2
Alum 166	9	4	3	2	2	1	1	1	5	3	1	3	8	6	3	4	2	1	3	1
Alum 239	9	4	2	3	3	3	3	1	4	3	3	3	8	6	3	3	3	1	3	1
Alum 189	9	4	3	2	3	3	1	1	4	3	2	3	8	6	3	4	3	7	2	1
Alum 190	10	5	4	1	2	2	1	1	5	4	1	2	7	6	4	4	1	0	2	0
Alum 291	10	5	4	1	3	3	2	0	4	3	2	1	9	6	4	4	4	3	2	0
Alum 268	9	4	3	2	2	2	1	1	5	3	1	3	8	6	3	3	3	2	3	1
Alum 269	8	5	4	3	3	3	3	1	4	2	2	3	7	5	4	3	3	1	2	2
Alum 172	10	4	4	2	3	3	1	2	3	2	2	3	6	6	3	3	2	3	3	1
Alum 196	10	4	3	2	2	2	1	3	4	2	1	2	9	5	3	4	3	2	3	2
Alum 271	10	4	5	1	1	3	3	1	3	1	1	3	6	4	3	4	2	1	2	1
Total	223	107	73	45	53	59	44	31	100	62	38	60	179	144	74	81	66	46	49	30

2020-21	Aprendizaje de los contenidos				Proceso de aprendizaje					Social							Profesor			
	OP MUS4	CS	AC	CS	SM	RCA	DDA	PM	CFA	AEI	HS	EGC	RC	SPES	CA	DIV	MOT	CPHE	PGD	PIA
Alum 6	9	4	1	1	2	1	1	1	3	3	1	2	8	4	3	3	2	1	2	2
Alum 7	9	4	3	2	2	2	1	1	3	3	1	3	8	6	3	4	2	3	2	1
Alum 8	8	4	2	3	3	3	1	1	3	3	2	3	7	6	3	3	3	1	1	2
Alum 33	9	5	3	2	3	3	3	0	4	3	3	3	8	5	4	4	2	2	2	1
Alum 60	9	4	2	3	3	3	3	1	4	4	2	3	8	6	3	4	3	1	2	0
Alum 61	8	4	2	3	3	4	3	1	3	3	2	3	6	5	3	4	2	2	3	1

2020-21	Aprendizaje de los contenidos				Proceso de aprendizaje					Social							Profesor			
	OP MUS4	CS	AC	CS	SM	RCA	DDA	PM	CFA	AEI	HS	EGC	RC	SPES	CA	DIV	MOT	CPHE	PGD	PIA
Alum 87	9	4	3	2	3	2	1	1	4	3	3	3	8	4	3	3	1	1	3	1
Alum 66	8	4	3	2	4	3	2	0	4	2	3	3	6	7	3	3	2	2	1	1
Alum 90	8	4	3	3	3	2	1	1	3	3	2	3	7	6	3	3	3	1	3	0
Alum R1	8	4	1	2	3	3	3	1	4	3	3	3	6	6	3	3	2	1	2	2
Alum 87	9	5	2	3	4	2	1	1	4	3	3	3	8	6	3	3	2	1	1	2
Alum 117	9	4	2	2	4	3	2	1	4	2	3	3	8	6	4	3	3	2	1	1
Alum 118	10	4	1	1	4	3	3	0	4	3	3	2	8	5	3	3	3	1	2	1
Alum 73	9	4	2	2	3	3	3	1	4	2	3	3	8	6	3	3	3	2	3	1
Alum R3	10	4	3	3	2	3	3	1	3	3	1	3	8	6	3	3	2	1	2	1
Alum 147	9	5	2	2	3	3	3	2	4	3	2	3	8	6	4	4	3	1	2	1
Alum 95	9	4	3	3	3	3	2	1	3	3	3	3	8	6	3	3	3	3	3	0
Alum 96	8	4	2	3	1	3	1	1	3	2	1	4	7	5	3	3	2	1	3	1
Alum 97	9	4	1	3	4	3	2	1	4	1	3	3	8	7	3	2	3	0	3	1
Alum 147	9	4	2	2	3	4	3	1	3	3	3	3	8	6	3	3	2	1	2	1
Alum 98	8	3	3	1	3	3	2	1	3	3	2	2	6	5	2	4	3	1	3	2
Alum 148	9	4	2	1	2	4	3	0	4	3	1	2	8	4	3	3	3	1	2	1
Total	192	91	44	45	61	59	44	18	77	56	48	59	163	123	64	69	49	29	44	23

14.1.5 Aula blava/ Proyecto POEFA

Un total de 46 alumnos participaron en el Proyecto Aula Blava/POEFA durante el curso escolar 2020-2021. Como se comenta en otros puntos de este documento, el objetivo de este Proyecto es la reducción del absentismo escolar entre alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria.

Centrándonos en las entregas de los portfolios, la totalidad el alumnado participante en el programa ha entregado el portfolio con todas las anotaciones y reflexiones. El 100% de la entrega se debe a que los estudiantes disponían de tiempo al final de las sesiones para anotar sus comentarios personales y no se requería un trabajo fuera del horario lectivo.

Toda la información y documentación recogida en los portfolios del alumnado del Aula Blava se ha categorizado siguiendo el mismo procedimiento y categorías y subcategorías que el alumnado de la materia de música, pero con alguna excepción.

Algunas de las categorías propuestas para el análisis de la información de los portfolios del alumnado de la materia de música, Tabla 40, se ha subestimado para el análisis de los portfolios del alumnado participante en este proyecto. La información relacionada con la adquisición de contenidos y competencias musicales y la relacionada con el papel del profesor en las tertulias no se ha analizado, considerándose muy poco significativa en relación al objetivo del Proyecto.

La frecuencia por categorías de los portfolios del alumnado del Aula Blava se muestra en global, Tabla 65. Pudiendo ver así la tendencia general de sus anotaciones en los portfolios. Cabe destacar que, al ser un alumnado con unas características concretas, poca motivación, rendimiento académico bajo, pocos hábitos de estudio... la calidad de las aportaciones no es muy elevada, pero sí significativa para el análisis.

Tabla 66

Categorización de los portfolios del alumnado del Aula Blava, curso 2020-2021.

2020-21	Proceso de aprendizaje					Social							
<i>Aula Blava/POEFA</i>	RCA	DDA	PM	CFA	AEI	HS	EGC	RC	SPES	CA	DIV	MOT	CPHE
Alumnado AB	20	10	25	20	38	44	26	12	48	41	53	24	8

Destacar la frecuencia de aportaciones de estos alumnos en referencia al ámbito social, destacando los comentarios respecto a la parte emocional, sensaciones, percepciones, sentimientos.... y al clima en el aula. Como otro aspecto a destacar, el número de aportaciones sobre el aprendizaje entre iguales es significativo.

14.2 Comentarios por categorías de los portfolios

Para el análisis de los datos recogidos, se observan y comparan por un lado los datos obtenidos a lo largo de los cuatro años de investigación, diferenciando así el nivel académico del alumnado y por otro los datos recogidos en los grupos experimentales y los de control de los dos primeros años de la investigación.

Así mismo, se diferencia el nivel académico del alumnado y la diferencia que existe entre el alumnado de los grupos experimentales y los de control durante los dos primeros años de la investigación. Para cada una de las subcategorías definidas para el análisis de los datos, se detallan los comentarios que resumen

14.2.1 Aprendizaje de los contenidos musicales en la ESO:

El análisis de los datos recogidos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos se centra principalmente en el grado de consecución y adquisición de los contenidos y competencias de la materia (contenidos adquiridos), la aplicación de los contenidos trabajados en las sesiones teóricas en el desarrollo de las sesiones prácticas (aplicación de los contenidos en las clases prácticas), la implicación o interrelación de la música en otras disciplinas, sean del ámbito artístico o no (interrelación de los aprendizajes en otros contextos y situaciones y en la sensibilidad musical que desarrolla el alumnado.

Contenidos adquiridos (CA)

Observando las tablas de recuento de los fragmentos codificados, se pueden apreciar dos tendencias respecto a la presencia de comentarios y anotaciones en referencia a los contenidos adquiridos por parte del alumnado:

Comparando los grupos de control y los experimentales; se encuentra un mayor número de referencias respecto a los contenidos adquiridos en los grupos de control que en los grupos experimentales, tanto en 1º como 2º de la ESO.

A mayor nivel académico, mayor es el número de fragmentos codificados en relación a los contenidos adquiridos.

Entrando a analizar el contenido de las aportaciones referentes a los contenidos adquiridos, se ha observado:

- El alumnado de los grupos control hace un mayor número de aportaciones respecto a lo que aprenden. Relacionan su percepción de lo que aprenden basándose en un índice de contenidos propuesto por el docente al inicio de la unidad.

En la última sesión hemos estado trabajando el punto 3 de la unidad, el ritmo y la melodía. Hemos visto los diferentes tipos de compases musicales que existen, las distintas figuras musicales, negra, corchera, blanca... En la siguiente unidad ya trabajaremos el punto 4. [Alum 10-1º]

A la classe d'avui hem escoltat els diferents sons dels instruments musicals, a l'activitat final el professor ens ha fet escoltar 4 sons i hem hagut de reconèixer de quins instruments es tractava. [Alum 115-1º]

Esta unidad titulada El Renacimiento, el profesor nos ha explicado que trabajaríamos el contexto sociocultural, las características musicales principales de esta época, los instrumentos más importantes de la época... y algunas otras cosas que no recuerdo muy bien pero que las tengo apuntadas en el índice de la unidad de la libreta. [Alum 18-1º]

...En aquesta unitat didàctica el professor ens ha explicat que treballarem el Classicisme. [Alum 21-1º]

A la classe d'avui hem treballat les qualitats del so, hem estat llegint les explicacions del llibre i després el profe ho ha explicat. He après que es la intensitat, el to, el timbre i la durada. [Alum 148-1º]

- Los estudiantes de los grupos experimentales, en las primeras reflexiones de los portfolios presentan muchas dificultades para explicar que están trabajando, no se

evidencia en sus aportaciones un entendimiento entre la relación entre el qué se hace en clase y un contenido explícito de la materia.

En la clase de hoy hemos estado escuchando un fragmento de las cuatro estaciones de Vivaldi. Creo que cuando era pequeña escuché una parte de una de las audiciones de hoy, la primavera creo que se llama. El profesor nos ha dicho que la volvamos a escuchar en casa. [Alum 32-1º]

Estem treballant la flauta màgica de Mozart, hem escoltat diverses vegades la cançó i hem anat parlant sobre que veiem. El professor ens ha anat fent preguntes per a que nosaltres debatent les contestéssim però no m'ha quedat molt clar el que hem fet. [Alum 50-1º]

- En las aportaciones de los grupos experimentales se muestra la inquietud por parte del alumnado para saber que tienen que hacer, como afrontar las clases. No tener un índice claro, con una estructura de contenidos, en un primer momento, no agrada a los estudiantes, les genera incerteza, desorganización. Sobre todo los alumnos de primero de la ESO, vienen de una etapa de educación primaria donde se les intenta sistematizar todo en forma de rutinas. Este “caos” y desorden que perciben ellos lo reflejan en una inquietud hacia las cualificaciones.

Estem a punt d'acabar la unitat 1 i jo no sé què he de saber, tinc el dossier desorganitzat. A mi m'agrada molt tenir-ho tot ordenat als apunts, però amb les classes així no puc. Quan hauré d'entregar el portfolio tindrè una mala nota i jo mai he tret males notes... [Alum 431-1º]

Estoy preocupada porque no sé qué nota voy a sacar del primer trimestre de música, Hacemos las clases en círculo y hablamos todos, pero a mí no me queda claro nada, después no puedo escribirlo en el portfolio... [Alum 467-1º]

El nostre professor de música ens fa les classes de forma rara, no explica ell, ens fa escoltar una cançó i després anem parlant. A l'altra classe, a 1r A, ho fan diferent, el professor els diu un índex, explica les coses i ho copien al dossier. Al final de la unitat entreguen el dossier, el portfolio amb els comentaris com aquest i fan un examen. Jo preferiria que féssim les classes així. [Alum 49-1º]

- La calidad de las aportaciones referente a los contenidos adquiridos tiene una tendencia exponencial, si comparamos los portfolios de los alumnos de 1º a 4º.

En esta unidad hemos trabajado la novena sinfonía de Beethoven y a partir de la audición de varios fragmentos hemos llegado a definir las características del Romanticismo. Lo que más me ha gustado como característica de Beethoven es que expresaba sus sentimientos a través de la música, los ritmos de la obra son cada vez más complejos y utiliza mucho la modulación. [Alum 26-2º]

A partir d'escoltar la cançó que ens ha posat el profe, hem hagut de reconèixer els instruments que sonaven, jo no n'he reconegut cap. Els que hem sentit son els instruments més representatius del Romanticisme. Son el piccolo, el corno anglès, el contrafagot y la tuba. Hem descobert nosaltres els instruments. [Alum 50-1º]

Aplicación de los contenidos en las clases prácticas (AC)

Analizando y comparando las aportaciones del alumnado en referencia a la aplicación de los contenidos a las clases prácticas, se observa una tendencia inversa a las aportaciones referentes a la adquisición de los contenidos, en cuanto a la diferenciación entre los grupos experimentales y los de control. El alumnado de los grupos experimentales hace mayor número de aportaciones que los alumnos de los grupos de control. La tendencia es creciente si comparamos las aportaciones entre niveles de la ESO.

Observando el contenido de las aportaciones del alumnado, se constata:

- El alumnado perteneciente a los grupos de control hace pocas referencias a la relación conceptual entre las clases teóricas, clases magistrales, y las sesiones de carácter práctico. Perciben la sesión práctica como una sesión independiente de la unidad que se está trabajando. Esto se corrobora en los portfolios del alumnado de los dos primeros años de la investigación.

A les classes teòriques estem estudiant els conceptes de ritme i melodia i a les classes pràctiques toquem l'ukelele. [Alum 123-1º]

Algunas veces en clase teórica empezamos un punto del libro y no tenemos tiempo de acabarlo y el profesor continúa en el día que tenemos que hacer otras cosas, el día de las clases prácticas. No me gusta que haga esto.... [Alum 140-2º]

- Evidencian que existe una relación entre lo trabajado en las TDM y en las sesiones de carácter más práctico.

Hoy en la clase de música en el aula de música hemos interpretado con los ukeleles y xilófono diferentes ritmos. Me ha encantado, el que más me cuesta es las corcheras, se me va la mano y todo de más en un solo tiempo. [Alum 196-2º]

Después de interpretar una melodía muy simple con el ukelele he visto claramente que es la monodía. Esto es lo que comentamos en las dos últimas tertulias. [Alum 251-2º]

Les sessions que fem a l'aula de música em permeten entendre molt millor el que treballem a les diferents tertúlies. M'ajuda molt intercanviar opinions y comentaris amb els companys, però a més a més quan ho veiem a les sessions pràctiques ja és fantàstic. [Alum 381-1º]

Interrelación de los aprendizajes con otros contextos y situaciones. (CS)

La tendencia general en el número de referencias en los portfolios del alumnado respecto la interrelación entre los aprendizajes musicales y otros contextos y situaciones presenta una diferencia significativa entre los grupos de control y grupos experimentales, siendo mayor en los experimentales, y una tendencia a aumentar a lo largo de los cuatro cursos.

Si nos fijamos en el contenido de las aportaciones, se puede observar:

- En los alumnos de 1º de la ESO, no se encuentran aportaciones significativas donde se ubican los contenidos musicales trabajados dentro de un contexto social, histórico o cultural.
- En el primer curso de la ESO, en muy pocos casos se evidencia la interrelación de la música con otras disciplinas o con otras situaciones. Se asume el estudio de la música como materia independiente a otras disciplinas.

Crec que el que escriuré ara no agradarà al profe.... No se molt bé perquè hem de fer música, a mi crec que això no em servirà per a res. No veig molt la necessitat. [Alum 55-1º]

- Las aportaciones del alumnado de 1º y 2º de la ESO (grupos experimentales o grupos con la implantación de las TDM), relacionan la música con medios de comunicación y redes sociales.

Avui hem estat parlant de la Flauta Màgica de Mozart. Fa anys a un anunci de McDonald's sortia aquesta cançó, l'únic que allí canviaven la paraula "Papageno" per "papafrita". Quan he sentit el fragment que es ha posat el professor, ràpidament me n'he recordat d'aquest anunci, si es que la música està a tot arreu! [Alum 362-1º]

Me acuerdo cuando el profesor nos contó de la importancia de expresar sentimientos a través de la música. El otro día estaba en casa mirando TikTok y una influencer habló de esto. Me estoy fijando mucho y es verdad. [Alum 154-2º]

La música es una forma de expresión, si nos fijamos en algunos programas de televisión o en los anuncios, depende de lo que quieran, captar nuestra atención, hacer énfasis en algo en concreto, que nos emocionemos, utilizan una determinada música u otra. [Alum 391-2º]

- A medida que se avanza en el estudio musical, con mayor frecuencia en el alumnado de 3º y 4º, se encuentran reflexiones alrededor de la relación entre la música y otras disciplinas académicas; música y el arte, la música y la historia, la música y las ciencias.

Hoy la profesora de visual y plástica nos ha explicado cuales son las características del impresionismo, Claude Monet, ha sido el artista que me ha quedado en la cabeza. Cuando he llegado a casa, tenía que prepararme la audición para la tertulia del siguiente día y he pensado, ¿Cuál es la música de esta época? He empezado a buscar información y he encontrado que sí que existe una corriente del impresionismo musical, he escuchado un fragmento que me ha salido a YouTube y si, ¡las características son las mismas en arte que en música! [Alum 118-opt3º]

(...) En la clase de física estamos trabajando el sonido, sus características, longitud de onda, amplitud... y como ejemplo la profesora nos ha puesto un xilófono. Las diferentes piezas metálicas son de longitudes y tamaños diferentes, estos están estrechamente relacionados con una frecuencia y a su vez con una nota musical (...). [Alum 66-opt4º]

Sensibilidad musical (SM)

Observando el recuento de los fragmentos codificados de esta subcategoría se ve claramente que las aportaciones de los estudiantes aumentan a medida que incrementa el nivel académico. Se observa también una clara diferencia entre el número de aportaciones de los grupos experimentales y los grupos de control durante los dos primeros cursos de la investigación.

Poniendo atención al contenido de las aportaciones del alumnado, se observa:

- En una frecuencia insignificante durante 1º de la ESO, el alumnado de los grupos experimentales, en las últimas entregas del curso, evidencia el hecho que la música les ayuda a fortalecer el aprendizaje y les provoca emociones.

M'agrada el tipus de música que hem escoltat avui. Aquest matí m'he aixecat una mica trista i la música d'avui a classe m'ha ajudat a millorar els ànims. [Alum 506-1º]

La obra que estem treballant a classe em provoca un sentiment negatiu, la trobo fosca, trista...[Alum 400-1º]

Avui fa un dia de molt sol, diferent als últims dies que ha estat núvol i plovent. La cançó que hem escoltat avui a classe ha estat ideal, molt de moviment, amb una melodia alegre... He sortit de classe molt contenta i això que teníem socials després (...) [Alum 299-1º]

- Prácticamente no se encuentran aportaciones respecto la sensibilidad musical en los portfolios del alumnado de los grupos de control.
- En cursos posteriores, la tendencia del número de aportaciones referentes a la sensibilidad musical aumenta significativamente.

El trabajo con el diálogo y la participan en las clases de música me ha permitido ser más consciente de la música que está presente en diferentes ámbitos. Me fijo mucho más cuando entro en determinados sitios que tienen música ambiente, cuando veo la tele... [Alum 96-opt3º]

Últimament quan miro series, les acostumo a mirar a Netflix, em crida molt l'atenció la música que posen en moltes de les escenes. Estic aprenent a diferenciar i valorar el sentiment que transmet cada tipus de música. [Alum 417-opt4º]

14.2.2 Proceso de aprendizaje – reflexión individual

El portfolio del alumnado, además de ser un instrumento de recogida de datos para esta investigación, es una herramienta que permite al alumno recoger todas las evidencias de su proceso de aprendizaje, incorporando una breve reflexión de los conceptos y competencias adquiridas, las dificultades de aprendizaje que va detectando durante el curso, cómo las afronta y que hace para mejorar, entre otros.

Dentro de esta categoría se han establecido cinco subcategorías que giran alrededor del proceso de aprendizaje del alumno. En las tablas de recuento de fragmentos codificados para cada uno de los alumnos y curso académico se muestran los datos con los que se basan los comentarios siguientes.

Para cada subcategoría se comenta la tendencia en número de aportaciones del alumnado y el análisis del contenido, indicando la descripción de las aportaciones más significativas.

Reflexión de los conceptos adquiridos (RCA)

Se observa una mayor reflexión de los aprendizajes adquiridos en los portfolios del alumnado de los grupos experimentales en comparación con los grupos de control. La tendencia de las aportaciones aumenta entre primero y segundo de la ESO, pero entre segundo y cursos posteriores esta se mantiene.

- Con las TDM el alumnado es consciente día a día de lo que aprende, la reflexión de los contenidos adquiridos no llega al final de la unidad, como comentan algunos alumnos de los grupos de control.
- Para participar en las tertulias dialógicas el alumnado quiere tener conocimientos de lo que se trabajará, quiere tener seguridad en sí mismo para intervenir y evitar, según su percepción, hacer comentarios desafortunados. Tomar consciencia de lo que se sabe y lo que no.

Avui m'he preparat molt bé la classe, ahir vaig escoltar diverses vegades el fragment musical que ens va dir el profe i vaig apuntar tot el que em passava pel cap.

Per no equivocar-me, vaig buscar informació a internet (...) [Alum 191-1º]

A classe estic escoltant moltíssim, els resultats de la unitat anterior no van ser molt bons, he de millorar. M'agrada escoltar perquè així puc participar. Si no ho entenc em costa molt dir la meua a la tertúlia, no vull equivocar-me quan tinc el torn de paraula.

[Alum 96-2º]

A la classe d'avui no he volgut participar, el professor m'ha preguntat varies vegades però com vaig faltar la última classe i les dues de la setmana passada, tenia por de dir alguna tonteria. No estava molt segura del que volia dir. [Alum 445-1º]

Si un día no me queda muy claro lo que hemos trabajado en la clase, cuando llevo a casa repaso, ¡busco en internet... y al siguiente día quiero poder participar! [Alum 338-2º]

- El alumnado con necesidades específicas de soporte educativo, NESE según la normativa vigente en Cataluña, se siente igual a otros compañeros ya que no necesita adaptaciones concretas para alcanzar sus objetivos en la materia.

Jo tinc dislèxia, tinc moltes dificultats per a llegir un text i després explicar-lo, no em sento preparat per a dir en veu alta el que penso perquè sovint no entenc bé els textos.

De la manera que fem les classes de música, m'encanten, com que escolto tot el que diu tothom, jo ho entenc, i després puc participar. [Alum 64-2º]

Me encanta que mis compañeros respeten mi opinión como la de cualquier otro. En muchas clases no lo hacen y cuando yo participo se ríen y entonces no quiero participar ni decir nada más. [Alum 83-1º]

Detección de dificultades de aprendizaje (DDA)

En relación con la subcategoría anterior, el alumnado que es capaz de reflexionar sobre lo que ha aprendido a lo largo de las unidades didácticas, es fácil que identifique sus dificultades en el proceso de aprendizaje. Si se comparan los datos recogidos de los grupos de control y grupos experimentales, se observa que las aportaciones de estos últimos son más frecuentes, la diferencia en el primer curso es más pronunciada que en el segundo. El alumnado toma más consciencia de su aprendizaje y las dificultades asociadas a medida que aumenta de curso.

- La preparación con antelación de las clases permite al alumno detectar que entiende y que no, detectando así sus dificultades de aprendizaje.

Ayer mientras estaba haciendo los deberes de música, que eran escuchar el fragmento de la flauta mágica, vi que no tenía claro todo lo que habíamos comentado en clase, las características de la música de esta época. Hoy se lo he preguntado al profe y en lugar de contestarme me ha propuesto volver a hablarlo con los compañeros. Creo que ya lo tengo claro. [Alum 155-2º]

(...) Quan em preparo les tertúlies, em va molt bé repassar tot el que hem explicat i compartit en les classes, així puc veure que entenc i que no, o que tinc clar i que no tinc clar per a plantejar-ho com a dubte en la sessió següent. [Alum 343-2º]

- Intervenir en una tertulia conlleva estar seguro de uno mismo, en el momento que los alumnos experimentan inseguridades y temores les hace reflexionar sobre si han adquirido los conocimientos o no.

Hoy he tenido que hablar en público a la clase, como no lo tenía muy claro todo y no sabía que decir, lo he pasado mal, no tenía ni idea de lo que estábamos comentando. [Alum 47-1º]

Hem preparo molt bé les audicions perquè si noestic segur de mi mateix i del que penso, em fa vergonya participar. El curs passat i al començament d'aquest no tenia

vergonya i deia el que hem passava pel cap sense preparar-me res, però he vist que així no aprenc i a més a més, molesto als companys. [Alum 93-2º]

Ahir ho vaig passar malament, em van donar el torn de paraula i com no m'havia preparat l'audició i el dia anterior vaig escoltar molt poc, no he sapigut que dir. He vist que no he entès ni après res d'aquesta unitat... (...) [Alum 322-2º]

- El diálogo igualitario permite a muchos alumnos exponer sin ninguna dificultad sus dificultades en clase y así poder resolver todas sus dudas.

Sempre penso el que dic però a vegades em costa interactuar. Si que m'és molt més fàcil fer-ho davant de la resta de companys que si li hagués d'explicar a un profe, com en altres classes. [Alum 315-2º]

(...) mentres explico el que vull dir en una tertúlia, miro al profe i no tinc vergonya ni por a equivocar-me, se que si dic algo que està malament, ell no em corregirà i em deixarà en evidencia davant de la classe. M'imagino que el profe és una persona més de la classe. [Alum 189-opt3º]

En las clases de música es la única asignatura en la que siento total libertad en preguntar y exponer mis dudas cuando tengo el turno de palabra. Pregunto mis dudas y siempre alguien me las responde, y sino el profesor plantea nuevas preguntas para acabar resolviendo la mía. Me gusta que me lo expliquen mis compañeros. [Alum 97-opt4º]

- El alumnado de los grupos de control reduce la detección de dificultades de aprendizaje al final de la unidad, una vez obtiene la evaluación del profesor. En pocas ocasiones se encuentra una reflexión y detección de dificultades en puntos intermedios del proceso.

En esta unidad he fallado en tres preguntas de las actividades de evaluación, he sacado un satisfactorio. No estoy muy contento. [Alum 20-1º]

El profesor me ha comentado que tengo que trabajar más, que no estoy aprovechando todo mi potencial. He fallado las preguntas relacionadas con las características del Romanticismo. [Alum 108-2º]

Propuestas de mejora (PM)

Los datos recogidos para esta subcategoría siguen la misma tendencia que en los dos casos anteriores, como era de esperar. El alumnado de los grupos de control al hacer un bajo número de aportaciones referentes a la detección de dificultades no hace referencia en su portfolio reflexivo a propuestas para mejorar su proceso de aprendizaje, si las hacen los alumnos de los grupos experimentales. La reflexión sobre lo aprendido y la enumeración de dificultades detectadas aumenta junto con el nivel académico del alumnado, las aportaciones con propuestas de mejora también. Siendo superiores en alumnado de 14 y 15 años.

- La preparación a conciencia de las audiciones en casa es uno de los puntos de mejora en los que coinciden muchos alumnos.

Si me preparo las audiciones en casa, entiendo más todo lo que se dice en clase. Esta unidad lo he comprobado y lo voy a hacer siempre así. [Alum 290-2º]

Després de treballar un determinat fragment d'una obra, si torno a escoltar-lo a casa i em preparo la audició següent aprofito molt més les classes. [Alum 151-1º]

Para mejorar mis resultados y notas del 2o trimestre, una de las cosas que puedo hacer y que he hablado con el profesor de música y mi tutora es prepararme las audiciones antes de las clases (...). [Alum 297-1º]

Este trimestre me voy a poner las pilas y siempre haré los deberes de música. Quiero un notable el siguiente trimestre y por esto creo que lo que me puede servir más para mejorar mis notas es prepararme las audiciones en casa para después poder participar en las tertulias. [Alum 204-1º]

- El apoyo de algún libro de texto. Son algunos los alumnos que coinciden en que para mejorar su aprendizaje les gustaría tener un soporte con los contenidos de la materia. Esta reflexión se encuentra básicamente en estudiantes del primer curso de la ESO.

Me está costando un poco habituarme al instituto, muchos profes, compañeros nuevos, amistades nuevas... eso que cada clase la haga un profe (...). Lo que más me cuesta es no tener libros, como en música, solo hablamos y a mí me cuesta mucho sin tener un libro... [Alum 32-1º]

Mi hermano me dice tu tranquila que ya verás como aprendes un montón, pero yo eso de no tener libro... me lleva un poco loca (...). [Alum 516-1º]

(...) llibres digitals, prendre apunts a totes les matèries... ah i a música no tenim llibre ni res per llegir i veure que hem de saber. No sé si aprovaré el segon trimestre (...). [Alum 489-1º]

- El conocimiento personal, la confianza en uno mismo, conociendo los puntos fuertes y puntos débiles a la hora de participar en público es también un punto de mejora que se encuentra en algunos de los portfolios, sobre todo en estudiantes de 3º y 4º de la ESO.

He millorat molt en la matèria de música. Es el tercer any que faig tertúlies dialògiques musicals però crec que cap curs havia disfrutat tant. He millorat molt en la participació i la expressió oral i això m'ha fet agafar molta més confiança. Crec que encara puc millorar molt més, seguiré treballant la confiança en mi mateixa, la meva tutora m'està ajudant moltíssim. [Alum 33-opt3º]

Para mejorar en la materia de música, como nos basamos en el diálogo y para esto tengo que participar en clase.... debo confiar mucho más en mí, soy capaz de hablar en público, y exponer todas mis opiniones (...). [Alum 421-opt4º]

- El alumnado de los grupos de control, de forma general, reduce sus posibilidades de mejora a su actitud y comportamiento en clase y al mayor estudio antes de un examen.

Este trimestre la materia que menos nota he sacado ha sido música, para sacar mejores notas tengo que mejorar mi comportamiento, hablo mucho en clase y a veces molesto a mis compañeros. [Alum 6-1º]

Para mejorar tengo que estudiar más o con un poco más de antelación en los exámenes. [Alum 134-1º]

(...) Si no tingues tantes faltes de disciplina, negatius i amonestacions, hauria tret millor nota d'aquest trimestre. [Alum 119-2º]

Comunicación familia sobre conocimientos musicales (CFA)

Cuando un alumno es consciente de lo que aprende, cómo lo aprende y es capaz de interrelacionarlo con otras disciplinas, comunica sus conocimientos. Un punto a analizar es la comunicación con los padres u otros familiares de lo aprendido en clase. Se encuentran varios comentarios respecto a esto en los diarios del alumnado sobre todo de 3º y 4º de la ESO, pero también son significativos los datos obtenidos en los alumnos de 2º de la ESO. Se ve un aumento respecto las aportaciones en los portfolios de 1º. Las aportaciones del alumnado de los grupos de control son insignificantes.

- La participación en las tertulias favorece la comunicación familia-alumno. Explicar a los familiares que se ha aportado en clase como señal de satisfacción por parte del alumno favorece que también se intercambien conocimientos musicales.

Avui he fet una exposició fantàstica a música. He arribat a casa i com a la meva mare li agrada molt la música clàssica, li he explicat les característiques del Barroc. Ella m'ha explicat una anècdota de quan era petita (...), després ho he anat a buscar a internet (...). [Alum 92-2º]

He llegado a casa y lo primero que le he dicho a mi padre mientras me preparaba las lentejas ha sido que hoy he hecho una exposición en clase de música espectacular, el

profesor me ha felicitado por mi razonamiento. Mi padre ha estado super orgulloso de mi. [Alum 70-2º]

- La preparación de las audiciones en casa, favorece también el intercambio de percepciones, sensaciones y conocimientos entre los familiares y el alumno.

Cuando he llegado a casa a la hora de comer, le he explicado a mi abuela y a mi madre, que tengo que escuchar para el próximo día un fragmento de la obra “Comamos y bebamos”. Este nombre me hace gracia y a mi abuela también. Cuando hemos acabado de comer, mi abuela me ha dicho, 10 minutos de siesta y me vengo contigo a escuchar la música. ¡He hecho los deberes de música con mi abuela! [Alum 68-2º]

Ayer mientras estaba preparando la audición de música, mi madre estaba por casa y la escuchó. Entro en mi habitación y me dijo: ui esta canción me encanta, va acuerdo con mi día, es animada y yo he tenido un muy buen día. Con esto hemos empezado a hablar de cómo nos había ido el día (...) [Alum 153-2º]

- La interrelación entre la música y otros contextos y situaciones dota al alumno de una visión transversal, capaz de comentarla en forma de anécdota en distintas situaciones del día a día en casa.

Mira mira, como en la ópera de la Flauta Mágica, es lo que le dije a mi hermano ayer cuando escuché música de la tele. [Alum 288-2º]

Ayer mientras cenábamos, le expliqué a mi familia lo que estaba estudiando de historia, tenía examen y así me aseguro que me lo sé cuándo se lo explico. ¿Mi padre me preguntó sabes cómo era la música de esta época? Yo le conté que creo que era como la de juglares, me suena algo de haberlo comentado en alguna tertulia de música, además de que a todo lo que nos han explicado de historia, esta música le cuadra. [Alum 97-2º]

- Algunos alumnos manifiestan la participación de sus padres a las TDM implementadas en años anteriores o durante el mismo curso en el centro.

Este ha sido mi primer día de clase de música, el profesor nos ha explicado como haríamos las clases, con una tertulia. He llegado a casa y se lo he contado a mi padre y me ha dicho que él había ido al instituto a las tertulias de música cuando mi hermana hacia 1º de la ESO. [Alum 91-2º]

Quan m'he de preparar una obra o fragment musical per a les TDM, la meva mare vol que li digui, i si està per casa fa l'audició amb mi. Ella va participar fa 2 anys a les tertúlies que es feien amb els pares i mares a les tardes i continua participant aquest curs. [Alum 57-2º]

Analizando todos los comentarios anteriores se puede extraer, que la comunicación de contenidos y el dialogo que se genera en el ámbito familiar, además de reforzar las habilidades comunicativas del alumnado, también ayuda a asimilar y adquirir de forma más rápida y duradera los contenidos musicales curriculares para un determinado nivel académico.

Aprendizaje entre iguales (AEI)

En referencia al aprendizaje entre iguales, el alumnado que participa en las TDM pone mucho valor a este aspecto. Las aportaciones ya son significativas en los estudiantes de 1º de la ESO y van aumentando con los cursos. El alumnado de los grupos de control aporta muy pocos comentarios respecto el aprendizaje entre iguales.

- El valor de las TDM radica en fomentar el conocimiento entre las personas de la clase.

Me cuesta menos entender a mis compañeros cuando me explican algo que a mis profesores, el lenguaje, la forma de explicar... les presto más atención (...). [Alum 32-1º]

A las clases de música aprendemos todos de todos, esto es fantástico. A veces crees que ya lo sabes todo, pero entonces, pide el turno de palabra algún compañero y explica algo nuevo que no habíamos detectado antes. Me he dado cuenta que tengo compañeros y amigos que saben un montón, no me había dado cuenta antes. [Alum 99-2º]

Amb les tertúlies de musica, en que tots participem i que ens veiem la cara en tot moment, estic coneixent molt millor als meus companys (...). [Alum 404-1º]

És molt important conèixer els companys de classe, veure les potencialitats que tenim cadascun de nosaltres, perquè tenim molts punts forts tots... a música com parlem tots en tots i ens hem de respectar, ens estem coneixent. [Alum 513-1º]

- El diálogo igualitario elimina jerarquías formadas en las clases, todas las aportaciones de los compañeros tienen el mismo valor.

Fins el curs passat, notava que no tothom de la classe, quan jo parlava em respectava. Moltes vegades els "xulitos" es creien millors i reien de tot. Ara estic molt content perquè després de dos anys amb les tertúlies de musica han après a valorar i respectar els comentaris de tothom. [Alum 170-2º]

De la forma que nos relacionamos a las clases de música, deberíamos relacionarnos en todas las otras situaciones de nuestras vidas, nos respetamos, todos somos iguales... [Alum 248-1º]

A les classes l'opinió de tothom és bona, tant si coincidim en ella o no, no hi ha ningú que estigui per damunt d'un altre. Crec que d'aquesta forma s'eliminen desigualtats entre els companys, tots estem al mateix nivell, fins i tot el professor que s'asseu amb nosaltres al cercle (...). [Alum 272-2º]

- Las explicaciones de los compañeros son más fáciles de entender que las de los profesores, coinciden algunos alumnos.

A veces, cuando determinados compañeros explican o hacen un resumen de todo lo que hemos comentado en las tertulias, lo entiendo mucho mejor. [Alum 263-1º]

Me pasa también en otras materias, cuando es un amigo quien me explica una cosa la entiendo mucho mejor, no sé porque, se supone que el profesor o profesora saben muchísimo más... [Alum 29-1º]

Entiendo mucho mejor las características de una determinada época cuando las trabajamos en música que en historia. Entiendo mucho más fácil como lo explican los compañeros que el profesor. Ya sé que no son los mismos contenidos, pero tienen mucho en común, al final una es historia y la otra, historia de la música. [Alum 83-2º]

- La interacción directa entre estudiantes promueve el aprendizaje activo. Enseñar a otros refuerza el aprendizaje propio.

(...) entiendo una cosa, pero cuando más veo que la se es cuando la explico a mis compañeros participando en clase. [Alum 201-1º]

Per estar segura que he entès alguna cosa, sovint l'explico a la meva mare o pare. Això ho faig molt abans dels exàmens, sobretot durant 2n d'ESO. El mateix em passa a les classes de música, quan demano el torn de paraula i em surt bé el que vull dir, veig que ho he estès perfectament. [Alum 310-2º]

Alguna vegada, hem sortit de classe de música a última hora dels dijous i amb l'Abril seguim comentant el que hem vist a classe. Ella en sap molt i m'encanta que m'expliqui coses (...). [Alum 450-1º]

- El alumnado se siente más cómodo y abierto cuando interactúan entre iguales. Los pares comparten un discurso similar, facilitando el entendimiento.

Si en altres matèries féssim les classes com en música, jo participaria, segur, molt més. M'agrada explicar coses als meus companys. [Alum 156-1ª]

Ha llegado un punto en las tertulias que el profesor casi no tienen que interactuar, nosotros mismos sabemos cómo hemos de participar. [Alum 229-1ª]

14.2.3 Social

El trabajo de las habilidades sociales se considera de gran importancia para el desarrollo académico y personal del alumnado. Con las TDM se pretende incidir en este aspecto, y además se han encontrado múltiples y variadas aportaciones en las reflexiones de los portfolios del alumnado. Se han definido ocho subcategorías para la codificación de los portfolios de aprendizaje, estas hacen referencia al trabajo de las habilidades sociales, a la evaluación del funcionamiento del grupo, resolución de conflictos, un bloque sobre sensaciones, percepciones, emociones y sentimientos. Se han codificado también, fragmentos en relación al clima en el aula, la diversión y el hecho de pasarlo bien en clase, la motivación y ganas de seguir aprendiendo, y por último el crecimiento personal y hábitos de estudio.

El número de aportaciones referentes a las subcategorías de este ámbito, aumentan considerablemente con el nivel académico del alumnado, siendo mayores a lo largo de los cursos. Se aprecia también una diferencia significativa entre el número de comentarios realizados por el alumnado de los grupos de control y los experimentales, siendo mucho superior en estos últimos. Todas las subcategorías siguen esta misma tendencia, siendo más acentuadas las diferencias entre los grupos de control y los experimentales en el trabajo de habilidades sociales, en el trabajo emocional; sensación, percepción, emociones y sentimientos y comunicación con la familia. En el clima del aula y en la diversión a clase son las subcategorías donde la diferencia de número de aportaciones entre los estudiantes de los grupos experimentales y los grupos de control es menor, la divergencia se encuentra en el contenido de las aportaciones, que se comentará más adelante.

Entre los diferentes niveles académicos, la tendencia de todas las subcategorías es similar, a medida que el alumnado aumenta de curso es más consciente de las oportunidades del aprendizaje dialógico.

Trabajo de las habilidades sociales (HS)

- En las primeras entregas de los portfolios de 1º de la ESO, se encuentran referencias a no querer trabajar a través del aprendizaje dialógico, salen muchos comentarios negativos, temor y miedo a equivocarse.

No me gusta trabajar como hacemos en las clases de música, tener que participar delante de todos me da terror, tengo miedo a equivocarme y que mis compañeros se rían de mí. [Alum 448-1º]

(...) no participo gaire perquè tinc por a equivocar-me. [Alum 320-1º]

Molts dies el professor a l'inici de la classe quan recorda com funcionen els debats i ens torna a dir les normes de participació, recalca que hem de participar. A mi personalment em fa vergonya parlar davant de tots els companys, els conec poc i tinc por d'equivocar-me o dir alguna tonteria. [Alum 48-1º]

Que els meus companys es riguin de mi o dir una tonteria molt gran és el que més por em fa quan estem a la classe de música. A mi m'agraden més les classes que entra el professor i explica i nosaltres escoltem, llegim del llibre o apuntem a la llibreta els apunts. [Alum 457-1º]

- Al acabar 2º de la ESO, son muchos los alumnos que de una forma u otra agradecen haber tenido la oportunidad de formarse a través del aprendizaje dialógico, han perdido el miedo a hablar en público, el miedo a equivocarse, el pánico escénico. Lo relatan así.

Haber potenciado el diálogo entre compañeros en la materia de música me ha permitido desarrollar la capacidad de hablar en público con facilidad (...). [Alum 308-2º]

He hecho una presentación de final de curso de física y química y la profesora me ha comentado que he mejorado muchísimo desde el inicio de curso, cuando hicimos una presentación de una práctica. Yo creo que esto es gracias a haber aprendido a hablar en público y a comunicar, gracias a las clases de música. [Alum 210-2º]

No tinc por a parlar en públic, he après que si dic el que penso, de forma correcta, segura de mi mateixa, la resta de persones em respectaran. He perdut el pànic escènic gràcies a treballar amb tertúlies (...). [Alum 42-2º]

- Aprendizaje a respetar las normas de un debate, respetar el turno de palabra, pedir el turno antes de hablar, respetar todas las opiniones y aportaciones de los compañeros.

He de confessar que em costa molt respectar el torn de paraula, a vegades les paraules em surten soles, sense pensar... La meva tutora em va dir que molts professors comentaven això de mi, estic fent un esforç per a controlar-me i les classes de música m'estan ajudant moltíssim (...). [Alum 223-1º]

Comparando con el inicio de curso, como grupo, hemos mejorado muchísimo... respetamos el turno de palabra, no chillamos al hablar en todas las materias en especial a las clases de música. [Alum 197-1º]

El profesor muchos días nos tiene que recordar las normas al inicio de la clase, pero cada vez las respetamos más. Estamos aprendiendo (...). [Alum 485-1º]

Evaluación del grupo clase (EGC)

La cohesión y conocimiento interpersonal entre los compañeros de clase va aumentando a lo largo de los cursos académicos. Destacar que son muchos los

alumnos que coinciden en comentar que las Tertulias Dialógicas de la materia de música les han ayudado a fomentar este buen clima.

Resolución de conflictos (RC)

- Conocerse y tratarse de forma igualitaria hace sentir bien a los alumnos a la hora de exponer sus ideas durante las Tertulias Dialógicas. Esto fomenta la resolución pacífica de conflictos en otros momentos o áreas. Así lo relatan algunos alumnos.

Quando tenemos un conflicto en clase, la profesora siempre nos dice, respetad las normas de un debate como hacéis en música. Lo que aprendemos sirve para todo.
[Alum 509-1º]

Hem treballat el dia de la Pau i hem fet el "Decàleg per a la resolució de conflictes", un cop hem tingut redactats els 10 punts ens hem adonat que és el mateix casi que fem quan estem a les classes de música (...). [Alum 296-1º]

- Se fomenta la tolerancia y el respeto, aceptación de todos los miembros del grupo. Esto está estrechamente relacionado con la resolución de conflictos. En algunos portfolios se describe así:

M'agrada que a la classe de música ens tractem tots iguals, és indiferent qui parla, les opinions de tots tenen el mateix valor. Això ho hauríem de posar en pràctica en altres moments, segur que tindríem menys conflictes... [Alum 401-1º]

Sensación, percepción, emociones y sentimientos (SPES)

- El valor de poner en común las sensaciones y percepciones que se han manifestado en cada persona durante las audiciones, ha permitido cohesionar más al grupo.

Hablar de sentimientos hace que nos conozcamos mucho mejor, a veces pensamos que un compañero es raro, pero no sabemos qué le pasa, juzgamos sin saber y posiblemente lo está pasando mal por alguna cosa... [Alum 236-2º]

Martí me parecía un chico peculiar, de repente está contento, como esta triste o como está en ira absoluta... Ayer en la clase de música después de la audición explicó que le pasaba y como se había sentido después de escuchar el fragmento. Creo que no vamos a pensar más que es peculiar, hoy ya me cae bien (...) [Alum 149-2º]

- Poner atención y hablar de las emociones y sentimientos que despierta la música ha permitido a algunos alumnos abrirse a nivel emocional, dentro de la clase de música o fuera, con otros profesionales.

(...) explicar les emocions que em provoca un fragment d'una cançó i escoltar les dels companys m'ha ensenyat a valorar la importància d'explicar el que sentim, moltes vegades ens és més fàcil posar-nos al lloc dels altres. [Alum 148-opt3º]

Me acuerdo un día durante esta unidad que conté en clase que estaba un poco preocupado y nervioso y que la música que estábamos escuchando hacía que todavía pensase más en mi abuela... Después de la clase fueron muchos los compañeros que me preguntaron cómo estaba incluso me lo preguntaban días después (...). [Alum 312-2º]

Hoy en la clase de música me he sentido super bien, llevaba unos días con una sensación rara, estaba triste, pero después de escuchar la Primavera de Vivaldi mi estado de ánimo ha mejorado porque (...) [Alum 335-2º]

- La identificación de los sentimientos que provoca la música permite recordar con mayor facilidad los contenidos que se están trabajando.

Me va muy bien, para recordar todo lo que trabajamos en clase, recordar una canción y así me vienen todas las características y puntos significativos de la época a la cabeza (...). [Alum 199-2º]

Clima del aula (CA)

- La sensación que transmite el aprendizaje dialógico es que el alumnado se siente implicado en el grupo y el trabajo que se está llevando a cabo.

Participo en las clases de música porque puede que mis aportaciones sean valiosas y así obtenemos más información entre todos (...). [Alum 210-2º]

Per a arribar a bones conclusions necessitem la implicació de tots els companys, segur que tots tenim moltes coses a aportar, així aprendrem més (...). [Alum 180-1º]

- Se encuentran referencias, en las entregas de las primeras sesiones de primero de la ESO, de la inseguridad que genera a algunos alumnos la distribución circular del aula. En cursos posteriores, se encuentran sensaciones contrarias.

(...) por ejemplo, lo que no me gusta es como estamos sentados en clase, estamos en forma circular, todos nos vemos y esto me da un poco de vergüenza. [Alum 29-1º]

No m'agrada molt com estem asseguts a classe, veig massa les cares de la gent quan estic parlant i si en algun moment jo no escolto, crec que tothom em veu... [Alum 480-1º]

A la hora d'intervenir a la tertúlia i d'explicar el meu punt de vista i la meva opinió, m'agrada molt que ens veiem tots les cares, el contacte visual amb la resta de companys fa que em senti mes segura, veig realment que m'estan escoltant atentament. [Alum 210-1º]

- El aprendizaje dialógico genera un clima de tranquilidad, respecto hacia los otros compañeros y escucha activa. En muchos portfolios se hallan referencias a esto.

En las clases de música no se oye nada, estamos todos callados cuando habla un compañero... [Alum 70-2º]

Les classes de música em donen pau, estem tots en silenci, quan parlem, ho fem sense cridar (...) [Alum 414-1º]

La profesora de plástica siempre nos dice que el mejor momento para hacer clase es después de las clases de música, dice que estamos más tranquilos, respetamos más las normas (...). [Alum 372-1º]

- Apoyo por parte del profesor de música en su aprendizaje, respetando todas las diferencias de los alumnos del grupo clase. El alumnado se siente acompañado, seguro y tranquilo para aprender. Se encuentran referencias a este punto en los portfolios de alumnos de todos los niveles.

El profesor en todo momento nos ayuda si nos bloqueamos mientras estamos hablando, a mí a veces me pasa que me quedo en blanco, entonces él me ayuda a continuar. Si no fuese por eso yo no participaría (...) [Alum 320-2º]

Se ve clarísimamente que el profesor quiere que aprendamos lo máximo posible, a veces si el tema de conversación se desvía, pero nosotros estamos aprendiendo, él deja que continuemos. Después reconduce el diálogo y ya seguimos con lo que toca. El profesor siempre nos respeta nuestra opinión, aunque digamos alguna barbaridad (...) [Alum 148-opt3º]

- Clima favorable para favorecer el aprendizaje. Se genera un ambiente positivo, por interacciones colaborativas, roles equitativos y una convivencia pacífica y solidaria.

Diversión y pasarlo bien en clase (DIV)

- La participación de los distintos alumnos del grupo, la dinámica de las tertulias, las aportaciones del profesor divierten al alumnado, sobre todo a los estudiantes de 1º de la ESO.

Me gusta y me hacen reír los comentarios que hace a veces el profesor. Cuando me lo paso bien me es mucho más fácil concentrarme y escuchar después. [Alum 441-1º]

Cuando hablamos todos en la clase, a veces hay compañeros que dicen las cosas de forma graciosa y así me divierto (...). [Alum 55-1º]

- El alumnado de los grupos de control hace referencia únicamente a las sesiones prácticas como fuente de diversión en las clases de música.

Las clases prácticas son divertidas pero las teóricas no... si pudiésemos me gustaría que todas las clases fuesen de práctica (...). [Alum 100-1º]

Esta semana no me ha gustado lo que hemos hecho en clase, ha sido un poco aburrido, en cambio lo que hemos hecho en el aula de música, ¡tocar el xilófono sí que me ha divertido! [Alum 134-2º]

- Las aportaciones del alumnado que aprende a través del diálogo recogen las ganas de hacer clases de música, basándose en experiencias o clases anteriores donde se lo han pasado bien y han disfrutado. Esto se observa sobre todo en estudiantes de 1º de la ESO.

En estudiantes de cursos posteriores, la diversión está estrechamente relacionada con la motivación y las ganas de seguir aprendiendo más que con la diversión y pasarlo bien.

Como casi siempre nos lo pasamos bien, tengo ganas de que lleguen las clases de música, bueno, muchas ganas no, pero es la materia que más me apetece. [Alum 61-opt3º]

Me gusta ir al aula de música, me gusta cómo están las mesas y nos lo pasamos siempre bien, a la vez que aprendemos. [Alum 248-2º]

Motivación y ganas de seguir aprendiendo (MOT)

- El alumnado de los grupos de control, ya sea del curso 2017-2018 o bien del 2018-2019, hacen referencia a la motivación y las ganas de aprender en referencia a las sesiones prácticas, sin hacer prácticamente ninguna alusión a la motivación sobre

adquirir nuevos conocimientos musicales. Similar a lo expuesto en la subcategoría diversión y pasarlo bien en clase.

Cuando vamos al aula de música tengo ganas, me motiva ir allí porque sé que aprenderemos algo (...), las clases donde el profesor nos explica teoría me aburren. [Alum 101-1º]

Música me gusta, quiero aprender mucho, pero las clases no me gustan solo me motiva cuando vamos al aula de música y tocamos instrumentos... [Alum 133-2º]

- La participación activa en clase estimula la motivación del alumnado, fomentando así las ganas de aprender.

Las clases me gustan, participar, decir lo que pienso, escuchar a mis compañeros hace que sea una de las clases que quiero que lleguen. [Alum 71-2º]

Tinc ganas que arribin les classes de música, parlar entre els companys m'agrada i fa que tingui més ganas d'aprendre (...). [Alum 351-2º]

Crecimiento personal, hábitos de estudio (CPHE)

- La participación en las tertulias y el trabajo previo que se le asocia, crean en el alumnado la necesidad de planificación, anotar bien que deben escuchar en clase y para que día. Esto fomenta el uso de la agenda.

Sempre he d'agafar l'agenda per les classes perquè sinó no puc apuntar el que he de fer i me n'oblido... No estic acostumada a utilitzar l'agenda de l'institut (...). [Alum 30-1º]

Al final de la classe, agafo l'agenda i apunto molt bé el que ha dit el professor, així quan arribo a casa puc fer les audicions... [Alum 70-1º]

El profesor nos dijo que teníamos que hacer para la siguiente clase y que teníamos que hacer para dentro de dos clases. No me lo anoté y como no lo repitió no me preparé la audición (...). [Alum 520-1º]

- El trabajo de las audiciones en casa comporta la búsqueda de un espacio de trabajo personal en muchos alumnos.

En casa estaba acostumbrada a hacer los deberes en el comedor, con mi hermana. Como tenemos que escuchar fragmentos musicales, he empezado a utilizar la mesa que tengo en mi habitación para estudiar. Me he dado cuenta que en mi sitio, me concentro mucho mejor, ahora todos los deberes los hago allí (...). [Alum 490-1º]

- Las intervenciones en las tertulias, después de un trabajo individual en casa, generan una satisfacción en el alumnado incidiendo en su crecimiento personal.

Avui he fet una exposició fantàstica! [Alum 44-1º]

Ahir em vaig prepara molt bé l'audició i avui a classe he pogut explicar tot el que m'havia anotat a la llibreta. Estic molt content! [Alum 303-2º]

14.2.4 Profesor - Docente

El papel del profesor en el aprendizaje dialógico es muy importante, es el guía y moderador del debate. Desde el punto de vista académico, el profesor es quien establece las audiciones y guía el debate del alumnado para tratar y trabajar los contenidos y competencias establecidos para un determinado curso de la materia de música.

A su vez, el profesor, siguiendo los siete principios básicos del aprendizaje dialógico es uno más dentro de la tertulia, pero conoce su funcionamiento, deja que todas las personas puedan dar voz a sus reflexiones. Es quien vela para que todas las aportaciones sean valoradas y argumentadas a través del diálogo igualitario. Durante una tertulia debe dar prioridad a los alumnos que menos participen en la tertulia, dando lugar a una participación más equitativa.

Son muchos los alumnos que en sus portfolios reflexionan sobre el papel del profesor en las Tertulias Dialógicas Musicales. Para el análisis de los datos recogidos, se han determinado tres subcategorías para estudiar como el alumnado percibe el papel del profesor; como guía del debate para fomentar el aprendizaje, la intervención del profesor en el aula y valoraciones generales sobre su papel.

Observando las tablas de recuento de fragmentos codificados, se observa en un primer lugar que el alumnado de los grupos de control hace pocas aportaciones respecto el papel del profesor, si las comparamos con las aportaciones del alumnado de los grupos experimentales. Existe una clara diferencia en cuanto al número de las aportaciones, pero si analizamos el contenido de dichas aportaciones, se constata también una divergencia significativa en la percepción del papel del docente dentro del aula.

Comparando los datos de las referencias a lo largo de los cuatro niveles académicos, se observa que existe poca variación en el número de aportaciones a lo largo de los cuatro cursos. Si que existe diferencia en el tipo de aportación, y el contenido explícito de cada una de ellas.

A continuación, se recogen los aspectos generales de esta categoría acompañados de fragmentos de los portfolios del alumnado que los evidencian.

Enseñanza, guía en el debate (PGD)

- Están satisfechos por el enriquecimiento que supone el aprendizaje dialógico como medio de trabajo de la materia de música.

Escogí la optativa de música, pero no sabía muy bien si me iba a gustar... pero me está encantado. En 1º y 2º yo no hice las clases de música con tertulia, no sabía muy bien como funcionaban, aunque mis amigas me lo habían explicado. Estoy aprendiendo muchísimo más con el aprendizaje dialógico que con la metodología tradicional.

(...) soy capaz de seguir las clases día a día, si hay algo que no entiendo al hacer las audiciones en casa me doy cuenta y puedo ponerle solución. [Alum 148-opt4]

- Se comenta positivamente el rol que adquiere el profesor, como facilitador del aprendizaje y como punto de apoyo cuando las ayudas son necesarias.
- Con frecuencia se evidencia la necesidad del profesor como moderador del debate, tanto en alumnos de 1º, 2º y de las optativas.

Hoy ha habido un momento que hemos empezado todos a hablar y el profesor ha tenido que intervenir. Nos ha recordado las normas para tener un debate de calidad (...) [Alum 52-1º]

Ahir a classe vaig dir-li dos cops al professor que l'Alex em molesta que no respecta el torn de paraula i que sempre vol parlar quan parlo jo. Ell li va cridar l'atenció. [Alum 320-2º]

El professor és necessari, encara que a nosaltres en alguna classe ens sembla que no ha fet res i que podríem estar parlant sense ell, no és així. Si ens fixem bé, en casi a totes les classes ha de recordar quines son les normes (...) [Alum 291-opt3º]

- El alumnado de 1º de la ESO, presenta dificultades para entender el rol del profesor como guía del debate, en cursos posteriores su visión cambia, y así se evidencia en el recuento de los fragmentos de los portfolios.

No sé qué hace el profesor que no explica, solo nos lanza preguntas y nosotros tenemos que responderlas, a veces me incomoda esto (...) [Alum 44-1º]

- El alumnado de los grupos de control reduce el papel del profesor al de transmisor de información, y así lo recoge en sus portfolios (sin evidenciar ningún otro aspecto), tanto en primero como en segundo de la ESO.

Cuando el profesor explica me cuesta mucho tomar apuntes de todo lo que comenta, cuando llego a casa miro el libro y todo lo que dice está allí, entonces acabo de hacer el dossier de la unidad (...). [Alum 303-2º]

Intervención en la vida del aula (PIA)

- Destacar la gran diferencia en número de aportaciones entre los grupos experimentales y los grupos de control, siendo en los primeros mucho superiores.
- La tendencia de reflexiones alrededor de la intervención del profesor en el aula aumenta junto con el aumento del curso académico, incrementa también la calidad en las aportaciones y reflexiones.
- Alumnado del primer curso de la ESO considera importantes los minutos previos al inicio de la TDM, donde el profesor recuerda las normas de funcionamiento de las sesiones.

Los 5 minutos primeros de la clase el profesor explica las normas de funcionamiento de la tertulia y hace un breve resumen de lo que trabajaremos, esto me gusta porque me hago una idea previa de cómo va a ir la clase. [Alum 518-1º]

Quan el professor explica el que farem durant la classe, tots estem atents. Per nosaltres es molt nou tot el que estem fent i això ens va bé. [Alum 361-1º]

- La gestión del espacio y del aula por parte de los docentes durante las TDM recoge varias aportaciones a lo largo de la investigación.

Valoración de la intervención (PVI)

- Se valora positivamente el desarrollo de las sesiones, los tiempos y la propuesta de actividades. Respecto a la organización temporal de las sesiones, se encuentran reflexiones a los portfolios de alumnado de 3º y 4º fundamentalmente.

Las clases de forma general no se hacen pesadas, primero en 5 minutos recapitulamos lo que hicimos en la clase anterior, después empezamos con las TDM y al final de la clase en 5 minutos recordamos que audición tenemos que hacer. Me gusta como el profesor plantea temporalmente las clases (...). [Alum 117-opt3º]

És el primer any que faig les classes de música amb tertúlia, a 1r i 2n anava a un grup de control, m'encanta. Abans se'm feien una mica pesades i llargues les classes, ara no. De fet faig aquesta optativa per descarte, però ara no me'n penedeixo pas. [Alum 148-opt3º]

- El alumnado de los primeros cursos, sobre todo 1º de la ESO, expone e identifica actuaciones puntuales del profesor para moderar el debate.

Siempre nos portamos super bien en clase, pero hoy el profe ha tenido que decirnos dos veces que tenemos que callarnos. [Alum 304-1º]

Molt poquetes vegades el professor ens ha de dir que callem al mig de la classe, avui ha hagut d'interrompre el debat un cop, estàvem nerviosos i no paràvem de xerrar i molestar (...) [Alum 272-1º]

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
LAS TERTULIAS DIALÓGICAS MUSICALES EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA
OBLIGATORIA. EL APRENDIZAJE DIALÓGICO APLICADO A LA MÚSICA
Gaspar Alcocer Barona

PARTE IV. CONCLUSIONES

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
LAS TERTULIAS DIALÓGICAS MUSICALES EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA
OBLIGATORIA. EL APRENDIZAJE DIALÓGICO APLICADO A LA MÚSICA
Gaspar Alcocer Barona

15. Discusión y Conclusión

El estudio de las Tertulias Dialógicas Musicales (TDM) como nueva experiencia educativa en la ESO ha configurado el desarrollo de esta tesis doctoral. La música como motor impulsor del diálogo para la adquisición de contenidos musicales ha sido el objetivo principal, aportando más evidencias científicas para observar el potencial socializador y transformador del aprendizaje dialógico desde el ámbito educativo (Flecha, 2015).

Estas conclusiones no pretenden formular una nueva metodología musical, sino que, basándose en experiencias previas en esta área de conocimiento, descritas en el marco teórico y analizados los datos que nos ha generado la investigación a lo largo de cinco cursos escolares (2016-2017/2020-2021), se proporciona una nueva propuesta sobre el objeto de estudio.

Las conclusiones se desarrollan en función de los resultados analizados, ya sea de las entrevistas realizadas, del análisis del diario de campo del investigador y los profesores participantes en la investigación y de los portfolios del alumnado. Toda esta información se ha triangulado con la teoría para demostrar el potencial transformador de las TDM.

El objetivo básico y fundamental de este trabajo ha radicado en mostrar el impacto social y educativo que ha tenido la implementación de las TDM en el INS Baix Penedés. La implementación de esta Actuación Educativa de Éxito ha mejorado los resultados musicales en particular y ha contribuido en la constante lucha contra las desigualdades que afecta a los colectivos más vulnerables, combinando criterios de equidad y excelencia (Braddock & Slavin, 1992; Wößmann & Schütz, 2006), con el fin de obtener el éxito escolar del alumnado que no excluya a ninguna persona (Flecha, 1990).

Junto a este objetivo general se planteó establecer protocolos de actuación en las tertulias dialógicas musicales para sistematizar su implantación en el instituto; enmarcar las TDM dentro del currículo de la ESO y por último analizar su impacto en el aula de música.

Junto a estos objetivos nos planteamos la siguiente pregunta de investigación, ¿con la aplicación de las tertulias dialógicas musicales se consigue impactar positivamente en el alumnado y su aprendizaje musical además de incidir en otros aspectos de su proceso de aprendizaje? ¿Impacta el aprendizaje dialógico en la inclusión y la atención a la diversidad, fomenta la motivación del alumnado?

Objetivo: analizar el impacto del aprendizaje dialógico en el ámbito musical

En base a los datos obtenidos en la presente investigación, se constata que las Tertulias Dialógicas, en general, son una Actuación Educativa de Éxito muy importante para la Educación Secundaria Obligatoria. La aplicación de las TDM ha aumentado la sociabilización y motivación en el alumnado, transformando su actitud en las clases y creando una educación musical cercana y real.

Algunos estudios han demostrado como los encuentros adversos que la institucionalización tiene en el desarrollo del alumnado (Berens & Nelson, 2015) y las desigualdades que se generan, pueden ser compensadas como en un entorno familiar 'normalizado' (Flynn et al., 2013). Las Tertulias Dialógicas Musicales contribuyen a abrir lugares donde el diálogo es el objetivo principal del aprendizaje. Posibilita nuevas formas de aprendizaje donde construir conocimiento a partir de la escucha activa, de las principales obras musicales del repertorio, de sus participantes.

Se analiza el impacto del aprendizaje dialógico tras aplicar los siete principios básicos del aprendizaje dialógico; las TDM consiguen fomentar un *dialogo igualitario*, dónde la fuerza del aprendizaje está en los argumentos y no en la jerarquía del que habla.

Se puede corroborar que las interacciones dialógicas entre iguales, que buscan un acuerdo entre interlocutores sin posición de superioridad ni jerarquías contribuyen al desarrollo del alumnado. Con el dialogo igualitario se consigue superar las estructuras jerarquizadas, los contenidos preestablecidos, las planificaciones por los agentes externos al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para adquirir aprendizajes significativos el alumnado debe ser consciente de que aprende, como lo aprende y que dificultades tiene. Los resultados de esta investigación evidencian una clara diferencia en cuanto a toma de consciencia del propio aprendizaje por parte del alumnado de los grupos experimentales y los grupos de control. A través de las TDM se consigue provocar dudas y preguntas al alumnado para reflexionar sobre que está aprendiendo y se le invita a detectar posibles mejoras y a llevarlas a cabo. Esta reflexión les provoca motivación para aprender. Esto se corrobora con los comentarios recogidos en los portfolios del alumnado y en los diarios de campo del profesorado participante en el estudio.

Las TDM tienen un impacto significativo en la gestión de aula. Un clima de tranquilidad dentro del aula, pedir y respetar el turno de palabra, respetar y entender como válidas todas las aportaciones de los participantes en las tertulias, es indispensable para crear un entorno favorable para el aprendizaje. Las Tertulias Dialógicas propician este ambiente y el alumnado es consciente de ello y lo valora. Se encuentran muchos comentarios referentes a la gestión del aula en sus portfolios.

Cierto es que para trabajar las TDM, tal y como se definen en este estudio, una limitación en cuanto a la gestión del aula es la disposición circular del alumnado, ya que actualmente tanto el aula, el horario marco, el mobiliario escolar... impiden en ocasiones una distribución innovadora como esta, importante para llevar a cabo estas Actuaciones Educativas de Éxito.

Los participantes de las TDM adquieren unos hábitos en cuanto a la comunicación en clase favorables y aplicables en otras disciplinas o contextos. El alumnado participante en las TDM demuestra mayores habilidades sociales e intrapersonales en la resolución de conflictos. Tienen adquirida la escucha activa y el respeto hacia las opiniones y comentarios de los otros.

Una de las claves del éxito de las TDM es la motivación y las ganas de aprender del alumnado. Con las TDM se consigue provocar curiosidad e interés por la música. El

aprendizaje dialógico musical, tal y como se plantea en este estudio, requiere de preparación previa a la sesión para el posterior debate en el aula. A través de las TDM se consigue que el estudiante reflexione sobre que conoce y que quiere conocer, estimulando así el interés para aprender. El alumnado aprende motivado por sus intereses.

Generar el diálogo a partir de la motivación y los conocimientos previos de los que dispone el alumnado es clave para fomentar el aprendizaje musical a través de las TDM. Esto se corrobora observando los comentarios en los portfolios de los participantes de distintos niveles, así como en los diarios de campo del profesorado.

Ampliar los conocimientos musicales del alumnado desde el diálogo a partir de los conocimientos previos, las motivaciones personales del alumnado, generando el espacio y las condiciones idóneas para la exposición de ideas y el posterior debate de estas dentro del gran grupo.

De esta investigación, también se extrae la importancia de la familia en los procesos educativos del alumnado. Se han delimitado algunos factores que incentivan a las familias a participar activamente en la educación de sus hijas e hijos y aquellos otros que impiden su colaboración y el enorme impacto que tiene en los resultados educativos del alumnado.

A través de las TDM, y con la participación de familiares de los grupos experimentales de los dos primeros años de la investigación, se evidencia como el dialogo musical ha favorecido las relaciones interpersonales en casa, compartir conocimientos musicales ha propiciado el debate sobre otras temáticas. Son varios los familiares que constatan este hecho.

El papel del docente como moderador y facilitador del aprendizaje es importante en el desarrollo de las Tertulias Dialógicas Musicales. Las TDM implican un cambio de mirada por parte del profesorado que imparte la materia. Su papel no puede reducirse a la exposición de contenidos musicales, sino que actúa como guía del aprendizaje.

Analizando los datos obtenidos en los portfolios del alumnado, se ha demostrado un incremento de contenidos musicales, habilidades sociales y razonamientos argumentados de los grupos experimentales sobre los grupos control de los cursos 2017-2018 y 2018-2019. En las metodologías tradicionales el alumnado aparece de manera pasiva, como espectador a la secuencia de adquisición de aprendizajes propuesta por el profesorado. Con las TDM el rol del alumnado cambia drásticamente, apareciendo éste con un modelo activo de su propio aprendizaje neutralizando la barrera a la comunicación de los modelos anteriores.

La participación en las sesiones, la entrega de los portfolios y el grado de adquisición de los contenidos son también puntos que difieren entre las TDM y las metodologías tradicionales. Esta investigación corrobora que una mayor motivación e interés del alumnado por la materia se traduce en un aumento en las entregas de las actividades propuestas, en este caso, las entregas de los portfolios. Un mayor número de entregas implica una mejor preparación previa de las sesiones.

El grado de adquisición de los contenidos musicales durante este estudio ha sido significativamente superior en el alumnado que ha cursado la materia de música a través de las TDM en primero y segundo de la ESO, como queda demostrado en los cursos que existieron grupos experimentales y grupos de control, esto se observa en los diarios de campo del profesorado participante en la investigación.

A través del presente estudio se ha constatado como la aplicación del aprendizaje dialógico dentro del ámbito musical, en el INS Baix Penedès del Vendrell ha enriquecido la literatura científica del aprendizaje dialógico, no solo en el aula de música, sino más allá.

Objetivo: establecer protocolos de actuación en las TDM

El objetivo se ha alcanzado creando rutinas de trabajo como método dentro del área de música. El tiempo de círculo, tiempo para investigar y buscar información referente a una obra musical, a una característica, a una melodía, tiempo para trabajar individualmente en casa, tiempo para interactuar con la familia, son algunas de las actividades que forman las rutinas.

El trabajo ha mostrado con evidencias científicas el beneficio de la sistematización de estas Actuaciones Educativas de Éxito y la creación de hábitos de consumo de música de diferentes géneros y estilos musicales.

En primer lugar, con las metodologías tradicionales, existe una brecha entre la música académica y la música que escucha el alumnado. Al acercar las grandes obras musicales en su totalidad y no como ejemplos sonoros, el alumno adopta otra perspectiva sobre ellas. Las Tertulias Dialógicas han permitido reelaborar el discurso musical en el aula de la Educación Secundaria Obligatoria que da forma al pensamiento del alumnado a través del diálogo y mediante interacciones igualitarias entre los participantes, lo que ayuda a que el alumno sea el protagonista de su propio aprendizaje, en definitiva, el alumno es el responsable de su transformación.

En segundo lugar, la continua escucha activa de las obras magistrales del repertorio musical se entrelaza con sus propias vidas y situaciones personales generando una deducción colectiva de los elementos y características estilísticas de la música, promoviendo un cambio en el consumo de esta, ampliando el abanico de posibilidades.

El trabajo musical a través de las TDM da al alumnado una cierta facilidad para organizar las ideas tratadas en la clase, adquirir los contenidos de forma progresiva, desarrollando estrategias propias de aprendizaje a partir de la escucha y la participación activa en todas las tertulias.

Todo esto se corrobora a través de las interacciones con el alumnado que ha participado en las TDM.

En cuanto al siguiente objetivo propuesto, es uno de los puntos más difíciles de las TDM, encuadrar los diálogos del alumnado en los contenidos mínimos que debe alcanzar en la materia de música al finalizar los estudios de la educación secundaria obligatoria. El profesor debe dejar el diálogo libre a los participantes de las Tertulias sin perder de vista los objetivos que debe alcanzar el alumnado al término del curso escolar.

Objetivo: enmarcar las TDM dentro del Currículo de la ESO

Los resultados de la tesis confirman que es posible trabajar las competencias del ámbito artístico, materia de música, y de los ámbitos transversales, ámbito personal y social principalmente, de la Educación Secundaria Obligatoria a través de las Tertulias Dialógicas Musicales.

La implantación de las TDM en cada nivel académico donde se imparte la materia de música en la ESO lleva implícita la priorización de contenidos a trabajar en cada uno de los niveles. Con este fin, y como se ha detallado en la metodología de la investigación se han seleccionado las obras musicales adecuadas para el trabajo los distintos contenidos priorizados. Los resultados obtenidos con este estudio corroboran que a través de las TDM se pueden trabajar todos los contenidos que establece la legislación vigente en Cataluña, Decreto 187/2015, de 5 de agosto.

Para la evaluación del grado de adquisición de los contenidos y competencias se han tomado de referencia los criterios de evaluación definidos en el currículo para cada nivel académico.

Tras el análisis de los resultados se confirma que el alumnado que ha cursado la materia de música, en uno, dos o todos los niveles a través de las TDM adquiere al final de etapa todas las competencias del ámbito artístico relacionadas con la materia de música, según los indicadores para cada una de las competencias recogidos en el currículo, en el Decreto 187/2015, de 5 de agosto.

A través de las TDM se trabajan principalmente las competencias artísticas de la dimensión *percepción y escucha*, dando especial importancia a la percepción sonora de los fragmentos y al reconocimiento de los elementos musicales de una determinada obra musical. Se consigue trabajar también la dimensión *expresión, interpretación y creación*, a través de la interpretación musical ya sea de forma individual o colectiva, utilizando distintos instrumentos musicales o la voz. Esta competencia se trabaja mayormente en la materia optativa de tercero y cuarto.

Las TDM tienen especial importancia en el trabajo de la dimensión *sociedad y cultura*, a través del diálogo igualitario entre el alumnado o los diferentes participantes en las Tertulias se pretende valorar con respeto y sentido crítico las diferentes obras, valorando todos sus matices. Disfrutar de la escucha de obras como fuente de enriquecimiento personal y por último dar valor a los conocimientos artísticos trabajados como medio de cohesión y de acción prosocial.

Los resultados de la tesis confirman que las TDM contribuyen a que el alumnado sea competente dentro del ámbito artístico en general, al mismo tiempo que se trabajan las distintas competencias dentro de las dimensiones del ámbito personal y social. Dar especial valor al trabajo de la autonomía y la iniciativa personal del alumnado. Las TDM aumentan la autonomía que el alumnado debe tener para su autoaprendizaje, tanto en esta etapa como en etapas posteriores, ya que la evolución del ser humano debe ser un aprendizaje continuo.

Tras esta investigación y después de observar los resultados obtenidos, se han incorporado las Tertulias Dialógicas Musicales como Actuación Educativa de Éxito en la documentación anual del centro. Las TDM forman parte de las programaciones de música de todos los niveles, además se incluyen en la Programación General Anual (PGA) y en la memoria del Centro.

Por último, es fundamental para el estudio la revisión de literatura científica que analiza y da evidencias científicas al aprendizaje dialógico, y nos posibilita acercarnos a este

aprendizaje al ámbito musical. Se han encontrado bases científicas que fundamentan las Tertulias Dialógicas como AEE efectiva y avaladas por evidencias científicas de nivel internacional que nos ha permitido demostrar las primeras hipótesis.

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
LAS TERTULIAS DIALÓGICAS MUSICALES EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA
OBLIGATORIA. EL APRENDIZAJE DIALÓGICO APLICADO A LA MÚSICA
Gaspar Alcocer Barona

16. Limitaciones

Aunque el estudio posee un sentido general sobre todos los agentes que intervienen en el proceso aprendizaje, se centra básicamente en tres de ellos: Alumnos principalmente, familiares de los alumnos implicados y el profesorado de música, es imposible catalogar y desarrollar analíticamente todos los factores del proceso. Muy probablemente han quedado por observar otros miembros de la comunidad educativa que han contribuido a la investigación.

Las características del análisis de datos sobre los portfolios de los alumnos generan una gran cantidad de información subjetiva sobre la importancia que se le da a cada herramienta de valoración, ya que hay que establecer límites para su posterior categorización. Estos límites pueden poseer una parcialidad relativa por parte del investigador.

Por otra parte, al realizarse el estudio en un solo centro, la lectura del análisis de datos se debe hacer con cautela, ya de la generalización de los datos obtenidos, la secuencia de las actividades propuestas, el orden de las audiciones sugerido podría generar diferentes resultados en otros contextos, ya que nuestra investigación está realizada en un momento en concreto en un lugar determinado. Los datos de estas TDM podrán ser contrastados y ampliados en futuras investigaciones en entornos diferentes.

La extensa literatura científica del aprendizaje dialógico (libros, artículos, material digital...) seguramente ha sido imposible catalogarla y estudiarla en su totalidad, también debido al gran espacio de tiempo que ha durado la investigación y la cantidad de artículos que se han generado mientras esta se encontraba en curso, que han modificado o desarrollado postulados anteriores.

Otra limitación ha sido compaginar la labor de docente con la de investigador, sobre todo en los primeros cursos. Es difícil crear actividades nuevas, comprobar su valía en el ámbito teórico, poner en una primera práctica hipotética y trasladarlo al aula para su posterior

recogida de datos para ser analizados con posterioridad. El calendario escolar está establecido, así como la programación anual de la materia y el discurrir de los días en ocasiones ha precipitado la recogida de información.

La labor como docente en un centro de educación secundaria, con horarios y cargos diferentes en cada curso escolar, ha espaciado la redacción del documento final. Si en un principio la labor como investigador estaba ligada a la labor como profesor donde se ha realizado la investigación, en la parte de la redacción ésta estaba totalmente fuera del horario laboral, que ha sido una de las principales causas del aplazamiento constante del documento, a veces interrumpida durante periodos de tiempo largos.

Por último, una de las mayores limitaciones es el condicionamiento de los contenidos musicales preestablecidos en esta etapa de la educación musical, ya que están marcados y fijados con anterioridad. La educación reglada establece unos contenidos mínimos que debe adquirir todo alumno que termina la ESO, y por tanto las TDM, en la medida de las posibilidades debían ser direccionadas hacia estos.

17. Proyecciones de la investigación

La presente investigación se ha centrado en la Educación Secundaria Obligatoria, por lo tanto, futuros estudios podrían abrir líneas de investigación en diferentes etapas de la educación reglada como infantil, primaria, secundaria postobligatoria, conservatorios de música elementales, profesionales, superiores adaptando las TDM a los contenidos específicos de cada etapa; o en la educación no reglada, donde se podría abrir más la libertad al diálogo sin la presión de conseguir unos contenidos mínimos entre los participantes.

También podrían contrastarse los datos obtenidos en este centro de educación secundaria con otras instituciones del mismo nivel, ampliando la información obtenida. Cuando se expone la investigación llevada a cabo a otros docentes de la misma materia genera un ánimo de curiosidad de la experiencia desarrollada en el presente documento, y la transformación que ha generado en los alumnos investigados. Sin duda, este nuevo encuadre de la investigación podría ofrecer nueva información a la ya analizada en el presente estudio.

Se podrían analizar otros agentes educativos que intervienen en el proceso enseñanza aprendizaje. En el punto anterior, se ha expuesto que no se han analizado por igual todos los agentes participantes en una comunidad educativa, por tanto, podríamos investigar cómo las TDM afectan a otros elementos del proceso formativo de los alumnos. Esto nos hace prever que encontraríamos otros matices diferentes a los expuestos en esta investigación que serían interesantes de observar.

Otra clara línea de investigación a desarrollar radicaría en el análisis del impacto real de las TDM más allá del trabajo que pueda desarrollarse en el aula de música.

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
LAS TERTULIAS DIALÓGICAS MUSICALES EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA
OBLIGATORIA. EL APRENDIZAJE DIALÓGICO APLICADO A LA MÚSICA
Gaspar Alcocer Barona

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
LAS TERTULIAS DIALÓGICAS MUSICALES EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA
OBLIGATORIA. EL APRENDIZAJE DIALÓGICO APLICADO A LA MÚSICA
Gaspar Alcocer Barona

- Álvarez, C. González, L. Larrinaga, A. (2012) *Aprendizaje Dialógico, Grupos Interactivos y Tertulias Literarias: una apuesta de centro educativo que favorece la educación. Estilos de aprendizaje*. V Congreso Mundial de estilos de Aprendizaje. Santander.
- Antúnez, S., Imbenón, F. y otros. (2009). *Del proyecto educativo a la Programación de Aula*. Barcelona: Graó.
- Apaolaza-Llorente, D. (2021). *Las tertulias artísticas dialógicas como clave para traer el arte a las aulas*. Eber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia, 104, 62-66.
- Aparicio, J., León, M. (2018). *La música como modelo de inclusión social en espacios educativos con alumnado gitano e inmigrante*. Revista Complutense De Educación, 29(4), 1091-1108.
- Apple, M. W. (2002). *Educación "como Dios manda"*. Mercados, niveles, religión y desigualdad. Barcelona: Paidós.
- Arends, R. (2004). *Learning to teach*. Boston McGraw-Hill.
- Arjona, M^a L. (2010). *Importancia y Elementos de la Programación Didáctica*. Hekademos, N^o7, 5-22.
- Aubert, A., Flecha, A., García Yeste, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- Aubert, A. García, C. Racionero, S. (2009). *El Aprendizaje Dialógico*. Culture and Education, Cultura y Educación, 21, 2. 128-140
- Aubert, A., & Soler, M. (2006). Dialogism: The dialogic turn in the social sciences. In J. Kincheloe, & R. Horn (Eds). *The Praeger Handbook of Education and Psychology*. (pp. 521-529). Westport, CT: Greenwood Press.
- Austin, J. L. (1971). *Cómo hacer cosas con palabras. Palabras y acciones*. Buenos Aires: Paidós (v.o. 1962).

- Bähr, J. (2005). *Musik Didaktik*. Berlín, Alemania: Cornelsen.
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination: four essays*. Austin: University of Texas Press.
- Barak, L. & Maskit, D. (2017). *Portfolio as 'Documenting Experience En T. Barak & D. Maskit, (Ed.), Methodologies of Mediation in Professional Learning (pp 75-90)*. Haifa, Israel: Springer International.
- Baremboim, D. (2006) *Paralelismos y paradojas. Reflexiones sobre música y sociedad*, Barcelona: Círculo de Lectores.
- Baukopf, K. (1988) *Sociología de la Música*, Madrid: Real Musical.
- Bautista, A. (2007). *Alfabetización tecnológica multimodal e intercultural*. Revista de Educación, 343, 589–600.
- Berens, A. E., & Nelson, C. A. (2015). *The science of early adversity: Is there a role for large institutions in the care of vulnerable children?* The Lancet, 14, 61131-61134. doi:10.1016 / S0140-6736
- Bemak, F., & Cornely, L. (2002). The SAFI model as a critical link between marginalized families and schools: A literature review and strategies for school counselors. *Journal of Counseling and Development*, 80(3), 322-331. doi:10.1002/j.1556-6678.2002.tb00197.x
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia: sociología de la Transmisión cultural*. Barcelona: El Roure.
- Blacking, J. (2006). *¿Hay música en el hombre?* Madrid: Alianza.
- Boix, R. y Bustos, A. (2014). *La enseñanza en las aulas multigrado: Una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 7(3), 29-43.

- Braddock, J. H., & Slavin, R. E. (1992). *Why ability grouping must end: Achieving excellence and equity in American education Paper presented at the Common Destiny Conference*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University.
- Briceño, J. & Gamboa, M. (2011). *El portafolio: una estrategia para la enseñanza de las ciencias. Experiencia llevada a cabo en una universidad colombiana*. Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 8(1), 84-92.
- Bruner, J. (2006). *Actos de Significado*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (2000). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor (v.o. 1996).
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Bruner, J.S. (1961). "The act of discovery". *Harvard Educational Review* 31 (1), 21–32.
- Cabedo, A. (2014). *La música comunitaria como modelo de educación, participación e integración social*. *Eufonía: Didáctica de la Música*, 60, pp. 15-23.
- Castells, M. (2000) *La sociedad red*. Madrid, Alianza Editorial (Segunda edición)
- Castells, M. (2006) *La era de la información: Economía, Sociedad y Cultura*. Madrid: Alianza, 4ª Edición.
- Chomsky, N. (1977). *El lenguaje y el entendimiento*.
- Chomsky, N. (1988). *Language, mind and politics*. New York: Black Rose Books.
- Chomsky, N. (2000). *New horizons in the study of language and mind*. New York: Cambridge University Press.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. London New York: Routledge cop.

Comunidades de aprendizaje (16 de abril de 2020) *Aprendizaje dialógico: los siete principios básicos*. Recuperado <https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/aprendizaje-dialogico>

CREA. (2000) *Cambio Educativo y Social. Acciones educativas, sociales y económicas que mejoran la convivencia entre culturas. II Jornadas Educativas del Parc Científic*. Organizadas por CREA y celebradas en Barcelona el 28 y 29 de noviembre

CREA. (1999). *"Cambio Educativo y Social. Teorías y prácticas que superan las desigualdades". I Jornadas Educativas del Parc Científic*. Organizadas por CREA y celebradas en Barcelona el 21 y 22 de noviembre.

Cuevas, S. (2015). *La trascendencia de la educación musical de principios del siglo XX en la educación actual*. *Magister: revista miscelánea de investigación*, 27, nº 1, págs. 37-43.

Davis, W. B., Gfeller, K. E., Thaut, M. H. (2000) *Introducción a la Musicoterapia: teoría y práctica*. Barcelona: Editorial Boileau.

Decreto 2459/1970, de 22 de agosto, sobre calendario para aplicación de la Reforma Educativa (BOE de 5 de septiembre de 1970).

Decreto 827/2003, de 27 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE de 29 de mayo de 2004).

Decreto 187/2015, de 25 de agosto, de ordenación de las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria. DOGC.

Decreto 102/2010, de 3 agosto, de autonomía de centros educativos. DOGC

Decreto 150/2017, de 17 de octubre, de la atención educativa al alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo. DOGC

- Delalande, F. (1995) *La música es un juego de niños*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Del Valle Díaz, S., Torres, J. R., de Brito, J. C. D. C., Cruz, E. C. y Gil, I. C. (2018). *Educación ¿qué cambios se pretenden?* Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación, (18), 39-63.
- Del Valle, S. y García, M^a. J. (2007): *Cómo programar paso a paso en Educación Física*. Barcelona: Inde
- Díaz, M. Giráldez, A. (2007). *Aportaciones teóricas y metodologías a la educación musical*. Barcelona: Graó.
- Dorio, I., Sabariego, M., & Massot, I. (2004). *Estrategias de recogida y análisis de la información*. In R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Echeita, G., & Simón-Rueda, C. (2013). Una perspectiva amplia sobre el apoyo en el marco de una escuela inclusiva. En G. Echeita, C. Simón-Rueda, M. Sandoval & H. A. Monarca. *Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva. Propuestas prácticas*. Sevilla: MAD.
- Elboj, C. Niemelä, R. (2010) Sub-communities of Mutual Learners in the Classroom: The case of Interactive groups. *Journal of Phychodidactics*, 15 (2)
- Elboj, C., Puigdellívol, I., Soler, M., Valls. R. (2002). *Comunidades de aprendizaje, Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Elliott, D (1995): *Music Matters: A new philosophy of music education*. Oxford, Oxford University Press.
- Espada, R (2017). *Análisis de aplicaciones móviles utilizando métodos formales*. Universidad de Málaga.

- Febré, B. (2016). *Tertulias literarias dialógicas. Ciencia, ilusión y las mejores obras de literatura para todos y todas*. *Revista Padres y Maestros*, 367, 22-26.
doi:pym.i367.y2016.004
- Fernández, A. (2019) *Música y juventud: beneficios y emociones. Inventio, la genesis de la cultura universitaria en Morelos*. Vol 15, núm 37, 2019
- Flecha, R. (1990). *La nueva desigualdad cultural*. Barcelona: El Roure.
- Flecha, R. Gómez, J. Puigvert, L. (2001) *Teoría Sociológica Contemporánea*. Barcelona, Paidós.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Flecha, R., & Tortajada, I. (1999). *Retos y salidas educativas en la entrada de siglo*. In F. Imbernón (Ed.), *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato* (pp. 13–27). Barcelona: GRAÓ.
- Flecha, R. (2015). *INCLUD-ED Consortium. Successful educational actions for inclusion and social cohesion in Europe*. Londres: Springer.
- Flecha, A., García Carrión, R., & Rudd, R. (2011). *Using health literacy in school to overcome inequalities*. *European Journal of Education*, 46(2), 209–219.
- Flecha, A., García, R., Gómez, A., & Latorre, A. (2009). *Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto Includ-ed*. *Cultura Y Educación*, 21(2), 183–196. doi:10.1174/113564009788345899
- Flecha, J. R. Torrego, L. (2012). *Aprendizaje Dialógico y transformaciones sociales más allá de los límites*. *Lenguaje y textos*, 36, 15-24
- Flecha, R. (2009). *Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje*. *Cultura Y Educación*, 21(2), 157–169.

- Flecha, R. & Puigvert, L. (2002). *Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa*. REXE, nº 1, 11–20.
- Flecha, R. (2004). *La pedagogía de la Autonomía de Freire y la Educación Democrática de personas adultas*. Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado, (págs. 47-44) Recuperado el 24 de agosto de 2021, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1212724>
- Flecha, R., & Soler, M. (2013). *Turning difficulties into possibilities: Engaging Roma families and students in school through dialogic learning*. Cambridge Journal of Education, 43(4), 451-465. doi:10.1080/0305764X.2013.819068
- Flecha, R., Racionero, S., Tintoré, M., & Arbós, A. (2014). *Actuaciones de éxito en la universidad. Hacia la excelencia tomando las mejores universidades como modelo*. Multidisciplinary Journal of Educational Research, 4(2), 131–150. doi:10.4471/remie.2014.08
- Flecha, R., Vargas, J., & Davila, A. (2004). *Metodología comunicativa crítica en la investigación en ciencias sociales: La investigación WORKALÓ*. Lan Harremanak. Revista De Relaciones Laborales, 11, 21-33
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid / A Coruña: Morata / Paideia.
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flynn, R. J., Tessier, N. G., & Coulombe, D. (2013). Placement, protective and risk factors in the educational success of young people in care: Cross-sectional and longitudinal analyses. European Journal of Social Work, 16(1), 70-87. doi:10.1080/13691457.2012.722985
- Freire, P. (2003). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI (v.o. 1970).
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure Ciencia.

- Gairín, J. (2011). *Formación de profesores basada en competencias*. Bordón. Revista de Pedagogía, 63(1), 93-108.
- García, F. (2005). *El papel de los portafolios electrónicos en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas*. Registan Electrónica Internacional. 14, 112-119
- García-Carrión, R. (2012). *Out of the ghetto: Psychological bases of dialogic learning*. International Journal of Educational Psychology, 1(1), 51-69. doi:10.4471/ijep.2012.04
- García-Carrión, R., Girbés, S., & Gómez-Zepeda, G. (2015). *Promoting children's academic performance and social inclusion in marginalized settings: Family and community participation in interactive groups and dialogic literary gatherings*. En L. D. Hill, & F. J. Levine, World Education Research Yearbook 2015 (30-57). New York: Routledge.
- García-Carrión, R., Martínez-de la Hidalga, & Villardón-Gallego, L. (2016). Tertulias literarias dialógicas. Herramienta para una educación de éxito. *Revista Padres y Maestros*, 367, 42-47. doi:pym.i367.y2016.008
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Giles, J., Ryan, D., Belliveau, G., De Freitas, E., Casey, R. (2006). Teaching style and learning in quantitative classroom. *Active learning in Higher education*, 7, pp. 213-225.
- Giroux, H. (1997). *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós (v.o. 1992).
- Gómez, A., Puigvert, L., & Flecha, R. (2011). Critical Communicative Methodology: Informing Real Social Transformation Through Research. *Qualitative Inquiry*, 17(3), 235–245. doi:10.1177/1077800410397802
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez-Aroca, M., & Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure.

- González, L., Nambo, J. S., Vázquez, J. M. y Tobón, S. (2015). *La Socioformación: Un Estudio Conceptual*. Paradigma, 1, 7-29.
- Habermas, J. (2003). Teoría de la Acción Comunicativa, Vol. I. Racionalidad de la acción y racionalización social y Vol. II. Crítica de la razón funcionalista. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1999). La inclusión del otro. Barcelona: Paidós.
- Habermas, J. (1984). *Ciencia y Técnica como "ideología"*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Hargreaves, D. (1998) *Música y desarrollo psicológico*. Graó: Barcelona.
- Heras, R., Vila, J., y Medir, R. M. (2019). *Estrategias educativas para comprender y actuar en el mundo actual. Papeles de Trabajo Sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 15(3), 73–83
- Hoy. W. K. y Miskel, C. G. (1996). *Educational administration. Theory, research and practice* (5ª ed.). Londres: McGraw-Hill.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE de 6 de agosto de 1970).
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE de 4 de octubre de 1990).
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE de 24 de diciembre de 2002).
- Ley 12/2009, de 10 de julio, de Educación. DOGC
- Loza, M. (2004). Tertulias literarias. Cuadernos de Pedagogía, 341, p.66-69.
- Manzanares, E. (2013). *El portafolio electrónico: Una experiencia de uso en la Universidad de Murcia*. (Tesis de maestría). Universidad de Murcia, Murcia.

- Maravillas, D., y Giráldez, A., (Eds). (2007). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*. Barcelona
- Martin, A. (2004). Trascendencia de la educación musical: una breve panorámica histórica. *Eufonía*, Didáctica de la música, 30, pp. 10- 22.
- Martins, D. (2006). *El aprendizaje dialógico y una nueva dimensión instrumental: La tertulia musical*. Barcelona.
- Martínez, P. (2007). *Aprender a enseñar. Los estilos de aprendizaje y de enseñanza desde la práctica del aula*. Bilbao: Mensajero.
- MAYRING, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim und Basel: Beltz.
- McMillan, J., Schumacher, S. (2005) *Investigación Educativa (5ª Edición)*. Madrid: Pearson Educación
- Mercer, N. (2016). *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos (1a ed. 2001, Espasa)*. Barcelona: Paidós.
- Miñano, P. Castejón, J. L. (2009). Capacidad predictiva de las variables cognitivas motivacionales sobre el rendimiento académico. *REME*, IV, 31. Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/numero28/article4/article4.pdf>
- Morlà, T. (2015) *Comunidades de Aprendizaje, un Sueño que hace más de 35 años que Transforma Realidades*, *Social and Education History* 4(2), p. 137-162.
- Neville, H. et al. (2008). *Effects of music training on brain and cognitive development in underprivileged 3- to 5-year-olds preliminary results*. *Learning Arts and the Brain*. Nueva York: The Dana Foundation.
- Oakes, J. (2005). *Keeping track: How schools structure inequality*. New Haven, Yale University Press.

Orden de 23 de septiembre de 1972 sobre directrices para la elaboración de planes de estudio de la Enseñanza Superior (BOE de 25 de septiembre de 1972).

Orden de 8 de octubre de 1984, por la que se aprueba el plan de estudios de la especialidad de Musicología, dentro de la Sección de Historia del arte, de la facultad de Geografía e Historia de la Universidad de Oviedo (BOE de 17 de diciembre de 1984).

Orden de 28 de febrero de 1996 por la que se dictan instrucciones para la implantación de enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria (BOE de 5 de marzo de 1996).

Orden ECD/2027/2002, de 1 de agosto, por la que se modifica parcialmente la Orden de 28 de febrero de 1996, por la que se dictan instrucciones para la implantación de la Educación Secundaria Obligatoria, y se aprueban nuevas instrucciones para la organización de estas enseñanzas en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (BOE de 9 de agosto de 2002).

Orden ENS/108/2018, de 4 de julio. por la cual se determina el procedimiento, los documentos y los requisitos formales del procedimiento del proceso de evaluación de la educación secundaria obligatoria. DOGC

Padrós, M., Flecha, R., *Comunidades De Aprendizaje: Transformar La Organización Escolar Al Servicio De La Comunidad*. Organización y Gestión Educativa, 2003, vol. 5. p. 4-15.

Padrós, M. (2014). *A transformative approach to prevent peer violence in schools: Contributions from communicative research methods*. *Qualitative Inquiry*, 20(7), 916-922. doi:10.1177/1077800414537217

Paolini, P.V. Rinaudo, M. C. (2009). Motivación, tareas académicas y procesos de feedback. *REME*. XI, 31. Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/numero31/article9/texto.html>

- Paredes, P. (2010). *Una propuesta de incorporación de los estilos de aprendizaje a los modelos de usuario en sistemas de enseñanza adaptativos*. Universidad autónoma de Madrid
- Pasarín, T (2021) *Atención a la diversidad: claves para la inclusión real en el aula ordinaria*. España: editorial independiente.
- Paynter, J. (1999) *Sonido y estructura*. Madrid: Akal
- Penalva, J. (2007). *Análisis crítico de los aspectos teóricos del currículum flexible y abierto. Consecuencias educativas*. Revista de currículum y formación del profesorado, 11(3) 43-57
- Pérez, M (2005) *La enseñanza de la Música en la Educación Secundaria en España desde 1970 según los documentos oficiales de ámbito estatal*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19(1), (2005), 77-94.
- Pérez, A., Gimeno, J. (2008) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Piaget, J. (1974) *Seis estudios de psicología* (5a ed.) Barcelona: Barral
- Punset, E. (9 de octubre de 2011). *Redes - Música, emociones y neurociencia*. [Entrevista a Stefan Koelsch]. Redes 108, Madrid RTVE
<https://www.rtve.es/television/20111009/musica-emociones-neurociencia/465379.shtml>
- Quintana, J. L. F., Quinde, M. C. P., Espinoza, M. N., Ríos, M. N. y Paredes, R. I. (2018). *El diseño curricular, una herramienta para el logro educativo/Curriculum design, a tool for educational achievement*. Revista de Comunicación de la SEECI, (45), 75-86.
- Racionero-Plaza, S. (2018). *Relaciones humanas de calidad como contexto de salud y libertad*. Revista de Fomento Social, 289(1), 43-63. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6220963>

Real Decreto 386/1984, de 8 de febrero, por el que se establecen cátedras o agregaduras de «música» en los institutos de bachillerato y se dictan reglas especiales y transitorias sobre composición de los tribunales para los turnos de concurso-oposición a ingreso en los cuerpos correspondientes

Real Decreto 986/1991, de 14 de junio, por el que se aprueba el Calendario de aplicación de la nueva ordenación del Sistema Educativo (BOE de 25 de junio de 1991).

Real Decreto 173/1998, de 16 de febrero, por el que se modifica y completa el R.D. 986/1991 de 14 de junio por el que se aprueba el calendario de aplicación de la nueva ordenación del Sistema Educativo (BOE de 17 de febrero de 1998).

Real Decreto 1007/91, de 14 de junio por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE de 26 de junio de 1991. Corrección de errores en el BOE de 1 de agosto de 1991).

Real Decreto 1345/91, de 6 de septiembre por el que se establece el currículo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (BOE de 13 de septiembre de 1991. Corrección de errores en el BOE de 5 de febrero de 1992).

Real Decreto 3473/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifica el Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE de 16 de enero de 2001).

Real Decreto 937/2001, de 3 de agosto, por el que se modifica el Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, modificado por el Real Decreto 1390/1995, de 4 de agosto, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria (BOE de 7 de septiembre de 2001).

Real Decreto 827/2003, de 27 junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 10/2002, de

23 de diciembre de 2002, de Calidad de la educación (BOE de 28 de junio de 2003. Corrección de errores en BOE de 2 de julio de 2003).

Real Decreto 831/2003, de 27 junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes de la Educación Secundaria Obligatoria (BOE de 3 de julio de 2003. Corrección de errores en BOE de 6 de agosto de 2003).

Real Decreto 116/2004, de 23 de enero, por el que se desarrolla la ordenación y se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria (BOE de 10 de febrero de 2004).

Real Decreto 1318/2004, de 28 de mayo, por el que se modifica el Real Decreto 827/2003, de 27 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la ley orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

Resolución de 5 de marzo de 1992 de la Secretaría de Estado de Educación, que regula la elaboración de proyectos curriculares para la Educación Secundaria Obligatoria y se establecen orientaciones para la distribución de objetivos, contenidos y criterios de evaluación para cada uno de los ciclos (BOE de 25 de marzo de 1992).

Resolución del 10 de junio de 1992 por la que se aprueban materias optativas para su impartición en la Educación Secundaria Obligatoria (BOE de 19 de junio de 1992).

Reyero Sáez, M. (2019). *La educación constructivista en la era digital*. Revista Tecnología, Ciencia y Educación, (12).

Rivas, S. (2007). *La participación de las familias en la escuela*. Revista española de pedagogía. p. 559-574.

Ribaya, F. (2011) *La gestión del absentismo escolar*. Anuario Jurídico y Económico Escorialense, 44, 559-596

Roca, D. F. (2012). *O uso do portfolio na aprendizagem da disciplina*. Revista Docência Do Ensino Superior, 1(2), 1-18.

- Roca, E. (2016). *Formación dialógica del profesorado. Reencanto con la profesión docente*.
Revista Padres y Maestros, 367, 11-16. doi:pym.i367.y2016.002
- Roche, E. (2013) *El secreto es la pasión: Reflexiones sobre la educación musical*. Barcelona,
Clivis Publicaciones
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*.
Barcelona: Paidós (v.o. 1990).
- Ruiz Olabuenaga, J. L. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao.
Universidad de Deusto, pág. 171
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa (5a Edición.)*.
Universidad de Deusto.
- Sanz, M. D. González, C. Viqueira, M.J. (2009) *Absentismo escolar: ¿Un problema de todos?*
Organización y gestión educativa: Revista del Fórum de Administraciones de la
Educación, 17, 5, 34-35
- Sánchez-Aroca, M. (1999). *Voices Inside Schools. La Verneda-Sant Martí: A School where
people dare to dream*. Harvard Educational Review, 69(3), 320-335.
doi:10.17763/haer.69.3.gx588q10614q3831
- Schafer, M. (2008) *El rinoceronte en el aula*. Buenos Aires: Melos
- Searle, J. (1980). *Actos de habla*. Madrid: Ediciones Cátedra (v.o. 1969)
- Serrano M. A. (2014). *Sociedad de la información, y educación: El aprendizaje de las
tecnologías de la información y comunicación bajo una perspectiva dialógica*.
Universidad de Barcelona.
- Stainback, W. Stainback, S. (1996). *Curriculum considerations in inclusive classrooms:
Facilitating learning for all students*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

- Tiana, A. (2013). *Los cambios recientes en la formación inicial del profesorado en España: una reforma incompleta*. Revista española de educación comparada, (22), 39-58.
- Valls, R., Soler, M., & Flecha, R. (2008). *Lectura dialógica: Interacciones que mejoran y aceleran la lectura*. Revista Iberoamericana de Educación, 46, 71-87.
doi:10.35362/rie460717
- Vargas, J. Flecha, R. (2000). *El Aprendizaje Dialógico como "Experto" en la resolución de conflictos*. Contextos educativos, 3, 81-88
- Velasco, H., Díaz, A. (1997): *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid. Trotta.
- Vermunt, J. D. (2005). Relations between student learning patterns and personal and contextual factors and academic performance. *Higher Education*. 49, pp. 205-234.
- Vermunt, J. D. (1996). *Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning styles and strategies: A phenomenographic analysis*. *Higher Education*. 31, pp. 25-50.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós (v.o. 1934).
- Vygotsky, L. S. (1999). *Pensamiento y Lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas* (1a. ed., 1a. reimp.). Buenos Aires: Fausto.
- Vygotsky, L. (2006). *El Desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (Tercera re-). Barcelona: Crítica.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona. Barcelona: Editorial Graó.
- Zabalza, M.Á. y Beraza, M.Á. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea ediciones.

ZABALZA, M.A. (2004): *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid. Narcea.

Wößmann, L., & Schütz, G. (2006). *Efficiency and equity in European education and training systems. Analytical report for the European Commission prepared by the European Expert Network on Economics of Education*. Brussels, Belgium: European Commission.

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
LAS TERTULIAS DIALÓGICAS MUSICALES EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA
OBLIGATORIA. EL APRENDIZAJE DIALÓGICO APLICADO A LA MÚSICA
Gaspar Alcocer Barona

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
LAS TERTULIAS DIALÓGICAS MUSICALES EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA
OBLIGATORIA. EL APRENDIZAJE DIALÓGICO APLICADO A LA MÚSICA
Gaspar Alcocer Barona

ANEXOS

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
LAS TERTULIAS DIALÓGICAS MUSICALES EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA
OBLIGATORIA. EL APRENDIZAJE DIALÓGICO APLICADO A LA MÚSICA
Gaspar Alcocer Barona

ANEXO 1. Contenidos curriculares de la materia de música según el Decreto 187/2015, de 25 de agosto, de ordenación de las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria.

1º ESO Música

Dimensión percepción y escucha

El material de la música (CC3, CC4, CC6, CC9)

- Cualidades físicas y psicológicas del material sonoro.
- Condiciones para que el sonido, el ruido y el silencio se conviertan en música.

Las maneras cómo se escucha la música (CC1, CC2, CC4, CC8, CC9)

- Escucha sensorial.
- Escucha emocional.
- Escucha analítica.
- Desarrollo de la escucha reflexiva.

Los elementos básicos que constituyen el discurso musical (CC2, CC4, CC9, CC10)

- El lenguaje musical y la lectoescritura (convencional o alternativa) que facilitan la comprensión musical.
- Fundamentos del ritmo: la pulsación, el acento, el compás y el movimiento.
- Patrones rítmicos básicos y transferencia hacia otras músicas del entorno del alumnado.
- Fundamentos de la melodía: escalera, intervalo, alteraciones, frase, tema, estructuras melódicas simples, cambio de tono y de modo, dinámica.
- Fundamentos de textura musical: textura monódica y polifónica.

Elementos básicos de organización de la música: repetición, variación y contraste.

Estructuras por secciones. (CC1, CC2, CC4, CC5, CC9)

- Criterios para reconocer los elementos básicos que organizan el discurso musical.
- Criterios para el análisis auditivo de las estructuras por secciones: binarias, ternarias y otras combinaciones.
- Estructuras en las músicas próximas y cotidianas del alumnado.

Organología de los instrumentos y criterios de clasificación por familias y agrupaciones.

(CC3, CC4, CC6, CC7, CC9)

- Fundamentos acústicos de los instrumentos.
- Timbres de los instrumentos más representativos de la cultura propia.
- Formaciones instrumentales estandarizadas.

Fisiología de la voz y clasificación por criterios de género y tesituras. (CC2, CC4, CC6)

- El aparato fonador, el cambio de voz y las prácticas vocales saludables.

- Tesituras y timbres vocales.
- Criterios de clasificación e identificación auditiva de formaciones vocales estandarizadas.

Dimensión expresión, interpretación y creación

Interpretación musical con la voz, los instrumentos, el cuerpo y soportes TAC. (CC3, CC4, CC5, CC6, CC7, CC8, CC9, CC11, CC12)

- Repertorios próximos al alumnado con estilos y géneros diversos aptos para ser interpretados individualmente o en grupo.
- Euritmia, extraversión, expresión y comunicación.
- Procedimientos y estrategias de estudio de un repertorio, técnicas de ensayos, caracterización del trabajo colaborativo y elementos para analizar la producción.
- Instrumentos variados para interpretar (escolares y otros que puedan ser aportados por el alumnado).
- Herramientas TAC: editores de partituras y de sonido, secuenciadores, plataformas multimedia y dispositivos variados.
- Técnica de los instrumentos, ensayo e interpretación del repertorio a partes iguales y/o diversas, cuidado de los materiales y equipamiento del centro.
- Técnica vocal, ensayo e interpretación monódica y/o polifónica del repertorio. Prácticas saludables y cuidado de la voz como instrumento privilegiado de expresión y comunicación musical.
- Técnica corporal, rítmica, movimiento, percusión corporal, sincronización, coreografía y conocimiento del cuerpo. Prácticas posturales saludables.
- Criterios para integrar la interpretación musical en proyectos disciplinarios o transdisciplinarios.

Creación musical: composición e improvisación con la voz, instrumentos, cuerpo y soportes TAC. (CC3, CC4, CC5, CC6, CC7, CC8, CC9, CC11, CC12)

- Pautas orientadoras para crear fragmentos y piezas musicales breves, en formato de aprendizaje cooperativo.
- Criterios para combinar los instrumentos, la voz, el cuerpo y las TAC en las creaciones.
- Pautas para improvisar individual o colectivamente fragmentos con instrumentos, la voz y el cuerpo, con acompañamiento en vivo y/o bases pregrabadas.
- Pautas para integrar la creación musical en proyectos disciplinarios y transdisciplinarios.
- Pautas para reflexionar y valorar la propia interpretación.

Dimensión y cultura.

Música y sociedad (CC4, CC9, CC10, CC11, CC12)

- Características de los estilos y géneros musicales de más proyección en la sociedad contemporánea.
- Vocabulario y terminología correcta para describir, opinar y debatir sobre la música.
- La relación de la música con las otras artes.

- La música como fuente de enriquecimiento personal, disfrute estético y emocional.
- Usos prosociales y altruistas de la música y su praxis.

2º ESO o 3º ESO (Materia común)

Dimensión percepción y escucha

La escucha analítica, reflexiva y creativa (CC1, CC10, CC11)

- Escucha analítica y reflexiva en la audición musical.
- Habilidades y estrategias de escucha creativa y escucha interior.

Análisis, deducción y transferencia de patrones musicales con relación a los: (CC1, CC2, CC3, CC9, CC10)

- Patrones rítmicos, simples y compuestos. Amalgama. Polirritmia.
- Patrones melódicos, tonales y modales.
- Patrones de texturas polifónicas: contrapuntística-imitativa, vertical-armónica, melodía acompañada.
- Patrones de las funciones tonales básicas. Tensión y distensión armónica.
- Patrones dinámicos y agógicos.
- Patrones tímbricos de instrumentos y de conjuntos instrumentales. Timbres y tesituras vocales.
- Patrones estructurales. Estructuras por secciones, por variación, por imitación y por desarrollo.
- Patrones estilísticos. Estilos relevantes de la música popular y de la música de tradición culta.

Dimensión expresión, interpretación y creación

Interpretación musical con la voz, los instrumentos, el cuerpo y soportes TAC (CC3, CC4, CC5, CC6, CC7, CC8, CC9, CC11, CC12)

- Repertorios musicales variados y contextualizados desde el punto de vista histórico y geográfico.
- Estrategias de estudio del repertorio, del proceso de ensayo, del trabajo colaborativo y de los resultados finales.
- Herramientas TAC: editores de partituras y de sonido, secuenciadores, plataformas multimedia y dispositivos variados.
- Conjunto coral y canción solista acompañada. Repertorios variados de músicas de textura preferentemente polifónica, tanto históricas como actuales.
- Rítmica y movimiento, percusión corporal y coreografías.
- Pautas para integrar la interpretación musical en proyectos disciplinarios y transdisciplinarios.
- Pautas para reflexionar y valorar la propia interpretación.

Creación musical: composición e improvisación con la voz, instrumentos, cuerpo y soportes TAC (CC3, CC4, CC5, CC6, CC7, CC8, CC9, CC11, CC12)

- Pautas para componer fragmentos y piezas musicales que surjan de propuestas e intereses del alumnado.

- Pautas para improvisar individualmente y/o colectivamente fragmentos con instrumentos, la voz y el cuerpo, con acompañamiento en vivo y/o bases pregrabadas.
- Pautas para reflexionar y valorar la propia producción.

Dimensión sociedad y cultura

Música y sociedad (CC4, CC9, CC10, CC11, CC12)

- Atributos que caracterizan los estilos y los géneros musicales más relevantes, históricos y contemporáneos, con relación a los contextos y las funciones en que fueron creados.
- La música en relación con otras artes y disciplinas.
- Rasgos generales del respecto y empatía por los gustos musicales.
- Contaminación acústica del entorno ambiental y sus repercusiones psicofisiológicas. Características de un entorno sonoro saludable
- Los hábitos de consumo de música en la sociedad.
- Conductas prosociales, individuales y colectivas, a través de prácticas musicales y/o proyectos transdisciplinarios de centro.

Cuarto curso (materia optativa)

Dimensión percepción y escucha

Percepción y análisis (CC1, CC2, CC3, CC4, CC6, CC8, CC10, CC11)

- Funcionamiento de los procesos cognitivos y emocionales de percepción musical.
- Variables que forman el gusto musical de las personas.
- Elementos musicales, contextuales y funcionales que intervienen de forma integrada en la escucha.
- Valores sociales, culturales y estéticos de las diversas tradiciones musicales del mundo.
- Vocabulario y terminología específica para describir, debatir y reflexionar sobre la música, sus usos y funciones en la sociedad contemporánea.

Dimensión expresión, interpretación y creación

Interpretación, creación y proyectos (CC3, CC4, CC5, CC6, CC7, CC8, CC9)

- Elementos musicales, en un sentido de complejidad progresiva, en la interpretación y creación musical con relación al ritmo, la melodía, la textura, la armonía, la dinámica y la instrumentación.
- Habilidades técnicas, expresivas y comunicativas con los instrumentos, la voz y el cuerpo.
- Software y dispositivos tecnológicos de apoyo a la interpretación, el arreglo, la composición y la improvisación musical.
- Proyectos disciplinarios o transdisciplinarios, interpretativos y/o creativos, para ser representados fuera del aula o del centro.
- Proyectos de investigación vinculados al conocimiento artístico.

Dimensión sociedad y cultura

Música, sociedad y compromiso (CC9, CC10, CC11, CC12)

- La música en las artes escénicas. El teatro, la danza, la ópera y los musicales.
- La música en el cine, la publicidad y los medios de comunicación. La música como potenciador de imágenes, mensajes o ideas.
- Los perfiles profesionales con relación al conocimiento y la práctica musicales desde sus diversos acercamientos y tratamientos.
- Industria y consumo musical en las sociedades modernas.
- Influencia de la música en los procesos de identidad personal, social y cultural.
- Características de acciones prosociales que incorporan la música en entorno próximos al alumnado.

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
LAS TERTULIAS DIALÓGICAS MUSICALES EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA
OBLIGATORIA. EL APRENDIZAJE DIALÓGICO APLICADO A LA MÚSICA
Gaspar Alcocer Barona

ANEXO 2. Criterios de evaluación según el Decreto 187/2015, de 25 de agosto, de ordenación de las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria.

1º ESO:

1. Identificar de forma auditiva y representar gráficamente las cualidades físicas del sonido, argumentando las razones por las cuales el material sonoro pasa a considerarse música.

2. Comparar y establecer las diferencias entre las diversas maneras de percibir la música.

3. Reconocer de forma auditiva y expresar oralmente y por escrito, con grafías convencionales y/o alternativas, los elementos y los patrones musicales básicos que organizan la música (ritmo, melodía, textura, timbre, estructura y dinámica).

4. Comunicar los atributos que definen los estilos musicales que tienen más presencia en el entorno social.

5. Utilizar los criterios de clasificación de los instrumentos musicales y de las voces humanas para su reconocimiento, creación o identificación.

6. Identificar de forma auditiva el timbre de los instrumentos más representativos y las tesituras vocales.

7. Utilizar las herramientas tecnológicas de apoyo a la escucha, la interpretación, la creación y la búsqueda de conocimiento.

8. Interpretar el repertorio trabajado en el aula (con instrumentos, voz o el cuerpo) utilizando las técnicas adecuadas, con sincronía, expresividad, euritmia y participación activa.

9. Componer e improvisar piezas o fragmentos sencillos siguiendo las pautas establecidas y también de forma abierta.

10. Reflexionar y debatir con respecto y empatía sobre las experiencias de aprendizaje musical en el aula, aportando ejemplos y experiencias propias del uso de los conocimientos musicales en la vida cotidiana.

11. Establecer las vinculaciones de la música con otras artes y usos sociales.

12. Generar dinámicas de trabajo colaborativo y de ayuda entre iguales en los procedimientos de práctica musical.

2º ESO:

1. Explicitar las estrategias para experimentar la escucha reflexiva y saber utilizarla de forma creativa.

2. Identificar durante la escucha musical patrones musicales de orden rítmico, melódico, de textura, armónicos, tímbricos, dinámicos, formales y estilísticos.

3. Expresar verbalmente los conocimientos deducidos y/o aplicados durante el proceso de escucha musical.

4. Transferir habilidades perceptivas y saber comunicarlas en los espacios de reflexión compartida en el aula.

5. Demostrar el dominio técnico necesario para la interpretación en el ámbito instrumental, vocal y corporal.

6. Componer e improvisar piezas o fragmentos musicales a partir de orientaciones en el tratamiento de los elementos rítmicos, melódicos y armónicos.

7. Mostrar interés, participación, iniciativa, ayuda entre iguales y respeto en el proceso de ensayo e interpretación del repertorio.

8. Proponer, aportar y hacer uso de herramientas tecnológicas y software de apoyo a la percepción, la interpretación, la creatividad y la búsqueda de conocimiento.

9. Reflexionar y debatir con respecto y empatía sobre las experiencias de aprendizaje musical en el aula, el gusto y las preferencias musicales.

10. Reflexionar y debatir sobre el consumo de los productos musicales, la contaminación acústica y su repercusión en las sociedades modernas.

11. Identificar y comprender las vinculaciones y los efectos de la música en otras artes y disciplinas.

12. Transferir los conocimientos musicales adquiridos en el aula y fuera de ella, aportando ejemplos y experiencias propias de conocimientos musicales, para realizar acciones o generar proyectos de carácter axiológico y prosocial.

4º ESO:

1. Definir los procesos de orden cognitivo y emocional que intervienen en las fases de percepción y comprensión musical.

2. Ser capaz de comunicar y argumentar el gusto musical propio y de respetar los gustos y las identidades musicales de los otros.

3. Hacer uso de la escucha analítica y reflexiva, mostrando curiosidad e iniciativa, para expresar opiniones y conocimientos sobre la diversidad de estilos musicales de forma personal, crítica y creativa.

4. Relacionar de forma integrada los conocimientos teórico-prácticos de la música con relación a su contexto de creación y función cultural.

5. Saber exponer los criterios estéticos y estilísticos que permiten identificar las músicas diversas que se escuchan en los medios de comunicación y en el entorno ambiental cotidiano.

6. Interpretar el repertorio musical con la voz, los instrumentos y el cuerpo a partir de un proceso de trabajo estratégico y con iniciativa personal.

7. Crear composiciones a partir del consenso general, las orientaciones y las finalidades pretendidas, utilizando una amplia gama de recursos y soportes.

8. Utilizar herramientas y recursos para el tratamiento y edición del sonido y la imagen a partir del diseño de proyectos personales y/o colaborativos.

9. Presentar y defender proyectos de trabajo y/o investigación en torno a la música.

10. Elaborar propuestas interdisciplinarias vinculadas a las artes escénicas o a otras disciplinas.

11. Ser capaz de identificar y conocer las profesiones vinculadas a la música desde los diversos usos y enfoques.

ANEXO 3. Fichas de las Tertulias Dialógicas Musicales

El Llibre Vermell de Montserrat.



[Enlace YouTube](#)

Ficha de la TDM

Ficha técnica de “El Llibre Vermell de Montserrat”

Compositor:	Obra:		Época:
Anónimo	Stella Splendens (fol. 22r)		Edad Media
	Llibre Vermell de Montserrat		
Agrupación:	Organización sonora:	Textura:	Versión
Voces femeninas Voces masculinas Acompañamiento de instrumentos medievales	Modal Originalmente: Modo I, Dórico	Polifonía incipiente	HESPÈRION XXI JORDI SAVALL, intérprete y dirección
Estructura:	“Canción” A B B’ A B B’ A... Se intercalan diferentes estrofas de la melodía 2 con el estribillo en la melodía 1.		
Características:			
Letra Original (Texto en latín)			

**Stella splendens in monte ut solis radium
miraculis serrato, exaudi populum.**

*Concurrunt universi gaudentes populi,
divites et egeni grandes et parvuli,
ipsum ingrediuntur ut cernunt occuli,
et inde revertuntur graciis repleti.*

**Stella splendens in monte ut solis radium
miraculis serrato, exaudi populum.**

Cantan todos

Cantan las voces masculinas

Cantan las voces femeninas

Cantan todos

Traducción al castellano

**Estrella que como un rayo de sol resplandeces
Con milagros, en Monserrat: Escucha a tu pueblo.**

*Todos los pueblos acuden alegres hasta aquí,
ricos y pobres, adultos y niños;
aquí se adentran, a la vista de todos,
y de aquí salen llenos de gracia.*

**Estrella que como un rayo de sol resplandeces
Con milagros, en Monserrat: Escucha a tu pueblo.**

Melodías

The image shows a musical score for the hymn 'Stella splendens in monte ut solis radium'. It consists of two systems of music, each with a vocal line (treble clef) and a basso continuo line (bass clef). The key signature is one flat (B-flat), and the time signature is 3/4. The first system contains the first two lines of the hymn, and the second system contains the last two lines. The score includes first and second endings for several phrases, indicated by '1' and '2' above the notes.

El Cancionero de Palacio.



[Enlace YouTube](#)

Ficha de la TDM

El Cancionero de Palacio

Compositor:	Obra:		Época:
J. del Enzina	Hoy comamos y bebamos		Renacimiento
	El Cancionero de Palacio		
Agrupación:	Organización sonora:	Textura:	Versión
Voces femeninas Voces masculinas Acompañamiento de instrumentos Renacentistas	Música Modal Modo re	Homofonía Hombre y mujeres (Monodía)	Jordi Savall
Estructura:	Villancico Alternancia entre la melodía A y la melodía B, o lo que podríamos denominar estrofa, estribillo: ABABABAB		
Características:			
Letra			
Melodía B	Presentación de las melodías por los instrumentos		
Melodía A	Hoy comamos y bebamos Y cantemos y holguemos, Que mañana ayunaremos.		
Melodía B	Por honra de sant' Antruejo Parémonos hoy bien anchos, Embutamos estos panchos, Recalquemos el pellejo.		

Melodía A	Que costumbre és de concejo que todos hoy nos artemos, que mañana ayunaremos.
Melodía B	Honremos a tan buen santo, Porque en hambre nos acorra, Comamos a calca porra, Que mañana hay gran quebranto.
Melodía A	Comamos y bebamos tanto, Hasta que nos reventemos, Que mañana ayunaremos.
Cambio de letra por melodías instrumentales	
Melodía B	Tomemos hoy gasajado, Que mañana viene la muerte, Bebamos, comamos huerte, Vámonos cara el ganado.
Melodía A	No perderemos bocado, Que comiendo nos iremos, Y mañana ayunaremos.
Melodía B	Beve, Brás, más tú, beneito, Beva Pedruelo y Lloriente, Beve tú primeramente, Quitarnos has deste preito.
Melodía A	En beber bien me deleito, Daca, daca, beberemos, Que mañana ayunaremos.
Melodía B	Tomemos hoy gasajado, Que viene la muerte, Bebamos, comamos huerte, Vámonos cara el ganado.
Melodía A	No perderemos bocado, Que comiendo nos iremos, Y mañana ayunaremos

The image displays a musical score for a vocal part labeled "Cantus" in 3/2 time. The score is presented on four staves. The first staff begins with a boxed letter "A" above the first measure. The second staff is marked with the number "7" at the beginning and "Fine" at the end. The third staff starts with a boxed letter "B" above the first measure and is marked with the number "13" at the beginning. The fourth staff is marked with the number "21" at the beginning and "D.C. al Fine" at the end. The music consists of a single melodic line with various note values including quarter, eighth, and half notes, and rests.

Las Cuatro Estaciones de Vivaldi.



[Enlace YouTube](#)



[Enlace YouTube](#)

Ficha de la TDM

Las cuatro estaciones de Vivaldi

Compositor:	Obra:		Época:
A. Vivaldi	Concierto nº 3, el otoño		Barroca
	Las cuatro estaciones		
Agrupación:	Organización sonora:	Textura:	Versión
Orquesta barroca Violín solista sin director	Tonal Fa mayor	Melodía acompañada	
Estructura:	Música programática Las melodías se entrelazan en función de las necesidades del poema		
Características:			
Concerto n.º 1 en mi mayor, Op. 8, RV 269, «La primavera» (<i>La primavera</i>) <ul style="list-style-type: none"> • I. <i>Allegro</i> (en mi mayor) • II. <i>Largo e pianissimo sempre</i> (en do sostenido menor) • III. <i>Allegro pastorale</i> (en mi mayor) 			

Concerto n.º 2 en sol menor, Op. 8, RV 315, «L'estate» (*El verano*)

- I. *Allegro non molto* (en sol menor)
- II. *Adagio e piano - Presto e forte* (en sol menor)
- III. *Presto* (en sol menor)

Concerto n.º 3 en fa mayor, Op. 8, RV 293, «L'autunno» (*El otoño*)

- I. *Allegro* (en fa mayor)
- II. *Adagio molto* (en re menor)
- III. *Allegro* (en fa mayor)

Concerto n.º 4 en fa menor, Op. 8, RV 297, «L'inverno» (*El invierno*)

- I. *Allegro non molto* (en fa menor)
- II. *Largo* (en mi bemol mayor)
- III. *Allegro* (en fa menor)

Música programática

Allegro (otoño) Texto original del poema

Celebra il Vilanel con balli e Canti
Del felice raccolto il bel piacere
E del liquor de Bacco accesi tanti
Finiscono col Sonno il lor godere.

Traducción al castellano

Celebra el rústico, con bailes y cantos
La feliz vendimia y el alegre placer
Y del licor de Baco encendidos tantos,
Acaban con sueño su gozo.

La Flauta Mágica de Mozart.



[Enlace YouTube](#)

Ficha de la TDM

La flauta mágica de Mozart

Compositor:	Obra:		Época:
W. A. Mozart	Aria de la reina de la noche		Clasicismo
	La flauta mágica		
Agrupación:	Organización sonora:	Textura:	Versió
Voz femenina solista acompañada de la orquesta de foso	Tonal Originalmente: re menor	Melodía acompañada	Ópera de Zúrich Reina de la noche: Elena Mosuc
Estructura:	Forma "Aria"		
	Introducción	Estrofa A	Estrofa B
			Estrofa A Coda
Características:			
Letra en alemán			
Der Hölle Rache kocht in meinem Herzen! Tod und Verzweiflung flammet um mich her!	Estrofa A		
Fühlt nicht durch dich Sarastro Todesschmerzen, So bist du meine Tochter nimmermehr.	Estrofa A		
Verstossen sei auf ewig, Verlassen sei auf ewig, Zertrümmert sei'n auf ewig Alle Bande der Natur, Wenn nicht durch dich!	Estrofa B		
Sarastro wird erblassen!	Estrofa A		

Hört, Rachegötter,
Hört der Mutter Schwur!

Coda

Traducción al castellano

¡La venganza del infierno
hierva en mi corazón,
la muerte y la desesperación
arden a mi alrededor!

Si Sarastro no siente, por tu mano,
los dolores de la muerte,
nunca más serás hija mía.

¡Repudiada y abandonada serás
por toda la eternidad,
destruidos quedarán
todos los lazos de la Naturaleza,

si Sarastro no expira por tu mano!
¡Escuchad!

¡Dioses de la venganza!
¡Escuchad el juramento
de una madre!

♩ = 112 *Allegro*

La Novena Sinfonía de Beethoven.



Chicago Symphony Orchestra - Riccardo Muti

Ficha de la TDM

Ficha técnica de “La novena sinfonía de Beethoven”.

Compositor:	Obra:		Época:
L. v. Beethoven	IV Movimiento		Romanticismo
	Novena Sinfonía Op. 125 “Coral”		
Agrupación:	Organización sonora:	Textura:	Versió
Orquesta sinfónica Coral (Parte innovadora)	Tonal re menor	Melodía acompañada	Chicago Symphony Orchestra Riccardo Muti
Estructura:			
Características:			
Descripción de los cuatro movimientos:			
1. Allegro ma non troppo, un poco maestoso 2. Scherzo: Molto vivace - Presto 3. Adagio molto e cantabile - Andante Moderato - Tempo Primo - ... 4. Recitativo, con diferentes tempos			
Característica peculiar de la sinfonía:			
<ul style="list-style-type: none"> - Parte coral del cuarto movimiento: <ul style="list-style-type: none"> - Una de las primeras sinfonías que incorpora música vocal: <ul style="list-style-type: none"> - Cuatro solistas, soprano, contralto, tenor y bajo. - Gran coro - No utiliza el coro hasta el minuto 59' de esta versión 			

Melodía principal del cuarto movimiento:

Himno de la alegría

Beethoven

Flauta $\text{♩} = 60$

1 2 3 4
5 6 7 8
9 10 11 12
13 14 15 16

Letra original en alemán

O Freunde, nicht diese Töne!
Sondern laßt uns angenehmere anstimmen,
und freudenvollere.
Freude! Freude!

Freude, schöner Götterfunken
Tochter aus Elysium,
Wir betreten feuertrunken,
Himmlische, dein Heiligtum.
Deine Zauber binden wieder,
Was die Mode streng geteilt;
Alle Menschen werden Brüder,
Wo dein sanfter Flügel weilt.

Wem der große Wurf gelungen,
Eines Freundes Freund zu sein;
Wer ein holdes Weib errungen,
Mische seinen Jubel ein!
Ja, wer auch nur eine Seele
Sein nennt auf dem Erdenrund!
Und wer's nie gekonnt, der stehle
Weinend sich aus diesem Bund!

Freude trinken alle Wesen
An den Brüsten der Natur;
Alle Guten, alle Bösen
Folgen ihrer Rosenspur.

Küße gab sie uns und Reben,
Einen Freund, geprüft im Tod;
Wollust ward dem Wurm gegeben,
Und der Cherub steht vor Gott.
Vor Gott!

Froh, wie seine Sonnen fliegen
Durch des Himmels prächt'gen Plan,
Laufet, Brüder, eure Bahn,
Freudig, wie ein Held zum Siegen.
Seid umschlungen, Millionen!
Diesen Kuß der ganzen Welt!
Brüder, über'm Sternenzelt
Muss ein lieber Vater wohnen.
Ihr stürzt nieder, Millionen?
Ahnest du den Schöpfer, Welt?
Such' ihn über'm Sternenzelt!
Über Sternen muss er wohnen.

Traducción al castellano
Oda de la alegría
de Friedrich Schiller

¡Oh amigos, dejemos esos tonos!
¡Entonemos cantos más agradables y llenos de alegría!
¡Alegría! ¡Alegría!

¡Alegría, hermoso destello de los dioses,
hija del Elíseo!
Ebrios de entusiasmo entramos,
diosa celestial, en tu santuario.
Tu hechizo une de nuevo
lo que la acerba costumbre había separado;
todos los hombres vuelven a ser hermanos
allí donde tu suave ala se posa.

Aquel a que la suerte ha concedido
una amistad verdadera,
quien haya conquistado a una hermosa mujer,
¡una su júbilo al nuestro!
Aun aquel que pueda llamar suya
siquiera a un alma sobre la tierra.
Mas quien ni siquiera esto haya logrado,
¡que se aleje llorando de esta hermandad!

Todos beben de alegría
en el seno de la Naturaleza.
Los buenos, los malos,
siguen su camino de rosas.
Nos dio besos y vino,
y un amigo fiel hasta la muerte;
lujuria por la vida le fue concedida al gusano
y al querubín la contemplación de Dios.

¡Ante Dios!
Gozosos como vuelan sus soles
a través del formidable espacio celeste,
corred así, hermanos, por vuestro camino alegres
como el héroe hacia la victoria.

¡Abrazaos millones de criaturas!
¡Que un beso una al mundo entero!
Hermanos, sobre la bóveda estrellada
debe habitar un Padre amoroso.
¿Os postráis, millones de criaturas?
¿No presentes, oh mundo, a tu Creador?
Búscalo más arriba de la bóveda celeste
¡Sobre las estrellas ha de habitar!

Misa de Réquiem de Verdi.



Enlace YouTube

Ficha de la TDM

Misa de Réquiem de Verdi

Compositor:	Obra:	Época:	
Giuseppe Verdi	Dies irae	Romanticismo	
	Messa de Requiem		
Agrupación:	Organización sonora:	Textura:	
Orquesta sinfónica + Gran coro + voces solistas	Tonal Sol menor	Melodía acompañada	Director: Andrés Orozco Orquesta: Frankfurt Radio Symphony
Estructura:	Supeditada al texto Destacamos la división del texto en dos, en el cual, se escucha la introducción a la segunda parte mediante trompetas por alusión directa al texto.		
Características:			
Partes de las que consta el Réquiem completo:			
I. Requiem – Kyrie <u>0:06</u> II. Sequenz: - Dies irae <u>9:33</u> - Tuba mirum <u>11:51</u> - Liber scriptus <u>15:05</u> - Quid sum miser <u>20:09</u> - Rex tremendae <u>23:50</u>			

- Recordare 27:20
- Ingemisco 31:45
- Confutatis 35:05
- Lacrymosa 40:13

III. Offertorio 46:28

IV. Sanctus 56:47

V. Agnus Dei 59:20

VI. Lux aeterna 1:05:08

VII. VII. Libera me 1:11:28

Un Réquiem es una misa de difuntos, que no contiene las partes de Gloria y Credo, e incorpora el Requiem Aeternam y Dies Irae, esta última es el fragmento que analizaremos.

Letra en latín:

Dies irae, dies illa
solvat saeculum in favilla,
teste David cum Sibylla.
Quantus tremor est futurus
quando iudex est venturus
cuncta stricte discussurus!

Traducción al Castellano:

Día de ira aquel día
en que los siglos serán reducidos a cenizas,
como profetizó David con la Sibila.
Cuánto terror habrá en el futuro
cuando venga el Juez
a exigirnos cuentas, rigurosamente!



Pájaro de Fuego de Stravinski.



[Enlace YouTube](#)



[Opción 2, Ballet](#)

Ficha de la TDM

El pájaro de fuego de Stravinsky

Compositor:	Obra:		Época:
Igor Stravinsky	Danza del pájaro de fuego		S. XX
	El pájaro de fuego Ballet en un acto y dos escenas		
<i>Agrupación:</i>	<i>Organización sonora:</i>	<i>Textura:</i>	
Orquesta Sinfónica	Tonal originalmente en Si Mayor	Melodía acompañada compartida por diferentes instrumentos de la orquesta	Orquesta: Vienna Philharmonic Director: Valery Gergiev
<i>Estructura:</i>	La estructura esta supeditada a la escena del Ballet.		
Características:			
Libreto del Ballet			
<p>Primera escena: El ballet comienza con una introducción que sitúa al espectador en el mundo maléfico del mago Kaschéi, luego el telón se alza sobre el jardín nocturno del mago en el que irrumpe el Príncipe Iván persiguiendo a un misterioso pájaro, mitad mujer, mitad ave con plumaje de oro y fuego. El Príncipe consigue apresar al ser fantástico, pero en un paso a dos apasionado el Pájaro de Fuego ruega al Príncipe Iván que le devuelva la libertad. A cambio le</p>			

regala una pluma mágica con la que podrá llamarle siempre que lo necesite. El Príncipe lo libera y el Pájaro emprende agradecido el vuelo.

Segunda escena: Clarea el día y aparecen unas princesas, que fueron encantadas por el mago, para jugar en el jardín. El Príncipe Iván baila con ellas y se enamora de la más bella, la Zarevna. A lo lejos resuenan las trompetas que anuncian la llegada del mago, furioso por la presencia de un intruso en sus dominios, viene acompañado por su corte de monstruos. Las princesas se refugian en el castillo y el Príncipe queda solo ante el malvado Kaschéi. Entonces recuerda la pluma del Pájaro de Fuego y le llama para que venga en su ayuda. El Pájaro aparece y obliga a bailar a los monstruos hasta su extenuación. En el combate final con el mago el Príncipe Iván destruye con su espada el huevo que guarda el alma de Kaschéi y este muere retorciéndose entre gases sulfurosos. Todas sus víctimas, los caballeros convertidos en piedras y las princesas prisioneras recobran la libertad; por último, el Príncipe Iván conduce a la Zarevna a su palacio entre la alegría general.

El fragmento que analizaremos será **la danza del pájaro de fuego**, que se encuentra en la primera escena. Es un ballet en un acto y dos escenas.

La parte que nosotros estamos analizando musicalmente es el baile del pájaro en solitario.

Armonía:

The image shows a musical score for the harmony of the Firebird dance. It consists of two staves: a treble clef staff and a bass clef staff. The time signature is 4/4, and the tempo is marked as quarter note = 80. The key signature has three sharps (F#, C#, G#). Above the treble staff, chords are labeled: B, C/B, C#/B, F/B, C#/B, C/B, B. Below the bass staff, Roman numerals are indicated: I, bII, II (lid), bV, II (lid), bII, I. The bass line consists of a sequence of quarter notes: B, C, D, E, F, G, A.

Uno de los elementos musicales más importantes que aporta El pájaro de fuego es la pluralidad rítmica.

Es uno de los 4 ballets de Stravinsky en colaboración con Diaghilev

Bohemian Rhapsody de Queen.



Videoclip



Concierto en vivo

Ficha de la TDM

Bohemian Rhapsody

Compositor:	Obra:		Época:
Freddie Mercury	Bohemian Rhapsody		Pop-Rock
	A Night at the Opera		
Agrupación:	Organización sonora:	Textura:	Interpret:
Grupo Pop-Rock tradicional	Tonal Si b Mayor	Melodía acompañada	Queen
Estructura:	6 partes diferenciadas: Introducción Balada Solo de guitarra Ópera Rock Coda final		
Características:			
Letra original			
<i>Is this the real life? Is this just fantasy? Caught in a landslide,</i>			

*No escape from reality.
Open your eyes,
Look up to the skies and see,
I'm just a poor boy,
I need no sympathy,
Because I'm easy come, easy go,
Little high, little low,
Any way the wind blows doesn't really matter to me, to me.*

Mama, just killed a man,
Put a gun against his head,
pulled my trigger, now he's dead.
Mama, life had just begun,
But now I've gone and thrown it all away.
Mama, ooh,
Didn't mean to make you cry,
If I'm not back again this time tomorrow,
Carry on, carry on as if nothing really matters.

Too late, my time has come,
Sends shivers down my spine,
body's aching all the time.
Goodbye, ev'rybody, I've got to go,
Gotta leave you all behind and face the truth.
Mama, ooh,
I don't want to die,
I sometimes wish I'd never been born at all.

**I see a little silhouetto of a man,
Scaramouche, Scaramouche, will you do the Fandango.
Thunderbolt and lightning, very, very fright'ning me.
(Galileo.) Galileo.
(Galileo.) Galileo,
Galileo figaro Magnifico.
I'm just a poor boy and nobody loves me.
He's just a poor boy from a poor family,
Spare him his life from this monstrosity.
Easy come, easy go, will you let me go.
Bismillah!
No, we will not let you go. (Let him go!)
Bismillah!
We will not let you go. (Let him go!)
Bismillah!
We will not let you go. (Let me go.)
Will not let you go. (Let me go.)
Will not let you go. (Let me go.)
Ah. No, no, no, no, no, no, no.
(Oh mama mia, mama mia.) Mama mia, let me go.
Beelzebub has a devil put aside for me, for me, for me.**

So you think you can stone me and spit in my eye.
So you think you can love me and leave me to die.
Oh, baby, can't do this to me, baby,
Just gotta get out, just gotta get right outta here.

Nothing really matters,
Anyone can see,
Nothing really matters,
Nothing really matters to me.
Any way the wind blows. Videos de Queen

Traducción al castellano

*Es esto la vida real?
Es esto simplemente fantasía?
Atrapado en un derrumbamiento
No hay escape de la realidad
Abre tus ojos
Mira a los cielos y observa
Sólo soy un pobre chico
No necesito compasión
Porque soy un va y viene
Un poco arriba, un poco abajo
Siempre que el viento sople,
realmente no tiene importancia para mí, para mí*

Mamá, acabo de matar a un hombre
Puse una pistola en su cabeza
Apreté el gatillo, ahora él está muerto
Mamá, la vida acaba de empezar
Pero ahora tengo que ir y dejarlo todo
Mama, ooooh,
No quería hacerte llorar
Si esta vez no volveré mañana
Sigue adelante,
sigue adelante como si realmente nada importase.

Demasiado tarde, mi hora ha llegado,
Escalofríos atraviesan mi espina dorsal
El cuerpo me duele todo el rato
Adiós a todos, tengo que partir,
Os he de dejar atrás y enfrentarme a la verdad
Mama, ooh,
No quiero morir
A veces desearía no haber nacido nunca

**Veo una pequeña silueta de un hombre
Scaramouche, Scaramouche, harás el Fandango
Rayos y truenos, asustándome mucho
Galileo, Galileo
Galileo, Galileo
Galileo figaro Magnifico
Sólo soy un pobre chico y nadie me quiere
Él sólo es un pobre chico de una pobre familia
Quita de su vida esta monstruosidad
Va y viene, me dejarás ir
Bismillah! (En el nombre de Alá!)
No, no te dejaremos ir (¡Dejadle ir!)**

**Bismillah! (En el nombre de Alá!)
No te dejaremos ir (¡Dejadle ir!)
Bismillah! (En el nombre de Alá!)
No te dejaremos ir (¡Dejadme ir!)
No te dejaremos ir (¡Dejadme ir!)
No te dejaremos ir (¡Dejadme ir!)
Ah. No, no, no, no, no, no, no
(Oh mama mía, mama mía) Mama mía,
déjame marchar
Belcebú ha puesto un demonio a mi lado
a mi lado, a mi lado (Belcebú)**

Así que crees que puedes apedrearme
y escupirme en los ojos
Así que crees que puedes amarme y dejarme morir
Oh, baby, no puedes hacerme esto, baby
Sal de aquí, sal fuera de aquí

Nada importa en realidad
Cualquiera lo puede ver
Nada importa en realidad
Nada importa en realidad para mí
Allá donde el viento sople.

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
LAS TERTULIAS DIALÓGICAS MUSICALES EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA
OBLIGATORIA. EL APRENDIZAJE DIALÓGICO APLICADO A LA MÚSICA
Gaspar Alcocer Barona

ANEXO 4. Distribución circular del aula de música del *Institut Baix Penedès* (El Vendrell, Tarragona)



UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
LAS TERTULIAS DIALÓGICAS MUSICALES EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA
OBLIGATORIA. EL APRENDIZAJE DIALÓGICO APLICADO A LA MÚSICA
Gaspar Alcocer Barona

ANEXO 5: Guion de las entrevistas semiestructuradas con voluntarios (profesores, familiares, exalumnos...).

Entrevistado	
Código	
Fecha	

PREGUNTAS PREVIAS

¿Cuál es tu relación actualmente con el *Institut Baix Penedès*?

¿Tienes familiares escolarizados en este centro? ¿Pertenece a algún órgano de representación de familiares o de participación de este instituto?

¿Por qué has decidido participar en este estudio?

¿Cuántas Tertulias Dialógicas Musicales has realizado?

EL APRENDIZAJE DIALÓGICO, LAS ACTUACIONES EDUCATIVAS DE ÉXITO RELACIONADAS CON LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

Para comenzar, hablaremos de otras Actuaciones Educativas de Éxito y del Aprendizaje Dialógico que conozcas o en la que hayas participado.

¿Sabes qué son las Comunidades de aprendizaje?

¿Sabes que es el Aprendizaje Dialógico?

¿Conoces o has participado anteriormente en alguna Actuación Educativa de Éxito?

Grupos interactivos, Tertulias Dialógicas Literarias, Biblioteca Tutorizada, Formación de Familiares...

¿Has participado en alguna actividad que relacione a todos los agentes educativos involucrados en el proceso enseñanza-aprendizaje (¿alumnos, familiares, profesores, voluntarios...?)

¿Encuentras dificultades, carencias o alguna deficiencia en las clases actuales de la Educación Secundaria Obligatoria?

¿Crees en la innovación educativa y las mejoras que puede implementar en el proceso enseñanza-aprendizaje?

¿Consideras que la educación actual necesita cambios en los materiales, métodos, contenidos o en los contextos implicados en la enseñanza?

LAS TERTULIAS DIALÓGICAS MUSICALES

¿Qué te ha parecido la obra musical que ha generado la presente Tertulia Dialógica?
¿Destacarías alguna parte en especial?

¿Consideras que la elección de la Obra música es adecuada para la Educación Secundaria Obligatoria? ¿Por qué?

¿Habías escuchado la obra que hemos trabajado en su totalidad?

¿Sabías la división interna de la pieza musical?

¿Conocías Diferentes tipos de agrupaciones musicales?

¿Qué opinas de los diferentes roles que existen en una interpretación musical?

¿Consideras que el ritmo de participación en la Tertulia ha sido adecuado? ¿Por qué?

¿Qué opinas de esta diversidad en los participantes?

¿Crees que la diversidad influye de alguna manera en los aprendizajes? ¿Por qué?

¿Has estado a gusto con la diversidad que presentaban los participantes de las TDM?

¿Sientes que la tertulia facilita un diálogo más equilibrado e igualitario entre sus participantes?

¿En las tertulias que has participado se han respetado los siete principios del aprendizaje dialógico?

¿Las diferentes intervenciones de los participantes de la tertulia han contribuido al aprendizaje conjunto? En caso afirmativo, ¿por qué?

¿Cómo definirías tus intervenciones en la Tertulia?

¿Qué te ha aportado las intervenciones de los otros participantes?

Si tuvieras que destacar una cualidad de la Tertulia Dialógica Musical, ¿cuál sería?

LAS TERTULIAS DIALÓGICAS MUSICALES COMO EXPERIENCIA DE TRANSFORMACIÓN EN LA ESO

¿Ha cambiado tu visión de la música las TDM? En caso afirmativo ¿Podrías explicar qué beneficios has obtenido al asistir a estas Actuaciones Educativas de Éxito?

¿La participación en la tertulia te permite hacer un análisis más exhaustivo de la música y su relación con la sociedad que te rodea? En caso afirmativo, ¿Podría realizar el mismo proceso para los alumnos de la Educación Secundaria Obligatoria?

¿Las aportaciones del resto de participantes te ha hecho reflexionar sobre tu propia audición musical? En caso afirmativo, ¿piensas que podría cambiar las reflexiones de los alumnos de la ESO?

¿Ha cambiado en algo tu percepción y tu opinión sobre las grandes obras musicales? Explícalo. En caso afirmativo ¿Crees que del mismo modo podría cambiar la visión de los alumnos de Secundaria?

¿Ha cambiado tu visión del proceso enseñanza aprendizaje? Explícalo, en caso afirmativo ¿Crees que del mismo modo podría cambiar la visión de los alumnos de Secundaria?

¿Piensas que el profesorado debería pasar a un segundo plano en el aula y ayudar a guiar, redireccionar opiniones, tal cual lo hemos realizado en estas Tertulias Dialógicas, y que en ningún caso debería imponer conceptos? ¿Podrías explicarlo si piensas realmente en este cambio de roles del proceso enseñanza aprendizaje?

¿Piensas que las Tertulias Dialógicas Musicales acercan los grandes clásicos musicales a sus participantes? En caso afirmativo, ¿en qué sentido? y, por otro lado, ¿Crees que acercarán del mismo modo estas obras musicales a los alumnos de Secundaria?

¿Las Tertulias Dialógicas han hecho que tu compromiso, motivación, implicación, reflexión... de la música cambie? En caso afirmativo ¿Crees que del mismo modo podría cambiar la implicación, compromiso, reflexión, motivación... de los alumnos de Secundaria?

Desde que participas en las tertulias ¿ha cambiado tu percepción sobre el papel que debe asumir toda la comunidad educativa en el proceso enseñanza-aprendizaje? ¿En qué aspectos?

¿Crees que habrá diferencia real entre esta Actuación Educativa de Éxito y las metodologías más tradicionales de la materia de música de la ESO? En caso afirmativo, ¿Cuáles?

¿Las Tertulias Dialógica Musicales pueden dar respuesta a las nuevas necesidades de los alumnos de música de la ESO?

ULTIMA PARTE

¿Cómo crees que podrían mejorarse las Tertulias Dialógicas musicales para adaptarse a los alumnos de la Educación Secundaria Obligatoria?

¿Seguirás participando en las TDM como voluntario? ¿Por qué?

Si quieres dar tu opinión sobre algún parámetro que consideras importante de las TDM y no se ha hablado en la presente entrevista, se podría realizar en este momento.

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
LAS TERTULIAS DIALÓGICAS MUSICALES EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA
OBLIGATORIA. EL APRENDIZAJE DIALÓGICO APLICADO A LA MÚSICA
Gaspar Alcocer Barona

ANEXO 6. Guion entrevistas semiestructuradas con el alumnado.

Entrevistado	
Código	
Fecha	

PREGUNTAS PREVIAS

¿Curso actual?

¿Cuántos cursos has realizado Tertulias Dialógicas Musicales?

¿Te sientes a gusto en ellas? ¿Habías participado anteriormente en actividades escolares similares, actividades tan participativas?

¿Has participado en alguna tertulia dialógica literaria?

LAS TERTULIAS DIALÓGICAS MUSICALES EN LA ESO

¿Qué te ha parecido las secuencias de las obras musicales que has estudiado en las diferentes Tertulias Dialógicas? ¿Destacarías alguna en especial?

¿Consideras que la elección de las obras musicales es adecuada? ¿Por qué?

¿Habías escuchado estas obras en su totalidad?

¿Sabías las divisiones internas de estas piezas musicales?

¿Conocías Diferentes tipos de agrupaciones musicales?

¿Te han ayudado a reconocer los elementos musicales?

¿Tienes una visión general de los diferentes momentos de la historia de la música?

¿Qué opinas de los diferentes roles que existen en las interpretaciones musicales?

¿Qué opinas de esta diversidad en el alumnado respecto a los aspectos musicales?

¿Crees que la diversidad influye de alguna manera en los aprendizajes? ¿Por qué?

¿Has estado a gusto con la diversidad que presentaban los participantes de las TDM?

¿Sientes que la tertulia facilita un diálogo más equilibrado e igualitario entre sus participantes?

¿En las tertulias que has participado se han respetado los siete principios del aprendizaje dialógico?

¿Las diferentes intervenciones de los participantes de la tertulia han contribuido al aprendizaje conjunto? En caso afirmativo, ¿por qué?

¿Cómo definirías tus intervenciones en la Tertulia?

¿Qué te ha aportado las intervenciones de tus compañeros?

Si tuvieras que destacar una cualidad de la Tertulia Dialógica Musical, ¿cuál sería?

¿Sobre qué aspectos te han hecho reflexionar las TDM?

La participación en la tertulia ¿te permite hacer un análisis más crítico de la situación social de tus compañeros?

Desde que participas en las TDM, ¿ha cambiado en algo tu forma de ver al profesorado? En caso afirmativo, ¿en qué sentido?

¿Ha participado algún voluntario en las Tertulias de tu grupo/grupos?

¿Ves diferencias entre las clases en las que trabaja con experiencias educativas más participativas, de aquellas que lo hacen con métodos más tradicionales?

Desde que participas en las tertulias ¿ha cambiado tu percepción sobre el papel que representan las familias, ex alumnos... y voluntarios en general, en el instituto y el valor que conlleva su participación? En caso afirmativo ¿En qué aspectos?

¿Ha cambiado en algo la forma en que ves a todos los adultos que participan en este proceso o tu valoración con respecto a su manera de aprender? En caso afirmativo ¿Podrías explicarlo?

¿Consideras que la tertulia ha producido en ti algún cambio a nivel personal?

¿Desde qué participas en las tertulias ha cambiado en algo la forma de relacionarte con tus compañeros, profesorado, voluntario y, en definitiva, con todas las personas que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje?

¿Ha cambiado en algo tu interés y motivación por estudiar y aprender? en caso afirmativo, ¿Podrías explicarlo?

¿Cómo definirías el clima que se genera en el aula con la Tertulias Dialógicas Musicales?

ÚLTIMA PARTE

¿Cómo crees que podrían mejorarse las Tertulias Dialógicas musicales?

¿Te gustaría continuar con la TDM? ¿Por qué?

Si quieres dar tu opinión sobre algún parámetro que consideras importante de las TDM y no se ha hablado en la presente entrevista, se podría realizar en este momento.