



EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

**APLICACIÓN DE RUTINAS DE PENSAMIENTO
VISIBLE COMO ESTRATEGIA PARA MEJORAR EL
ANÁLISIS MUSICAL Y LA INTERPRETACIÓN
CON LA FLAUTA DULCE**

**APPLICATION OF VISIBLE THINKING ROUTINES AS A STRATEGY TO IMPROVE
MUSICAL ANALYSIS AND FLUTE PERFORMANCE**

**Rebeca Sanz Centeno
Elena Berrón Ruiz
Inés María Monreal Guerrero**

RESUMEN

El estudio persigue evaluar la eficacia del uso de rutinas de pensamiento visible en la asignatura de Música y, más concretamente, en el análisis y en la interpretación con la flauta dulce, identificando los principales beneficios e inconvenientes. Para ello, se ha analizado una propuesta de intervención educativa aplicada con alumnos de cuarto de Educación Primaria, en la que se utilizaban distintas rutinas de pensamiento y organizadores gráficos que permitían visibilizar sus ideas. La investigación realizada es de tipo cualitativo, siguiendo el método del estudio de casos, y la recogida de datos se ha llevado a cabo mediante la observación participante, el análisis de documentos y cuestionarios de autoevaluación cumplimentados por los propios alumnos. Los resultados muestran que la aplicación de rutinas de pensamiento visible ha incrementado la capacidad crítica, analítica y creativa del alumnado, potenciando la adquisición de aprendizajes integrales y facilitando la interpretación de una partitura con cierta dificultad rítmica y melódica con la flauta dulce.

PALABRAS CLAVE

Actividades musicales, Instrumentos musicales, Educación Primaria, Educación Musical.

ABSTRACT

The study aims to evaluate the effectiveness of the use of visible thinking routines in the subject of Music and, more specifically, in the analysis and interpretation with the recorder, identifying the main benefits and disadvantages. To this end, a proposal for applied educational intervention was analysed with pupils in the fourth year of Primary Education, in which different thinking routines and graphic organisers were used to make their ideas visible. The research carried out is of a qualitative nature, following the case study method, and the data collection has been carried out through participant observation, analysis of documents and self-evaluation questionnaires filled in by the students themselves. The results show that the application of visible thinking routines has increased the critical, analytical and creative capacity of the students, enhancing the acquisition of integral learning and facilitating the interpretation of a score with certain rhythmic and melodic difficulty with the recorder.

KEYWORDS

Music activities, Musical instruments, Primary Education, Music Education.

1. INTRODUCCIÓN

La educación musical en la escuela se enfrenta al reto de conseguir que el alumnado adquiera competencias de interpretación musical, tanto vocal como instrumental, pero no únicamente como ejecutantes, sino contribuyendo al desarrollo de su pensamiento creativo, analítico y crítico (Kenny, 2015).

Entre los instrumentos que se trabajan en la Educación Primaria se encuentra la flauta dulce, pero se observa que, la mayoría de las veces, las estrategias metodológicas utilizadas para su enseñanza y aprendizaje se centran únicamente en la técnica del instrumento, dejando a un lado los aspectos interpretativos, emocionales y humanos, y sin que exista una implicación cognitiva y reflexiva respecto al repertorio por parte del alumnado (Rucsanda, Cazan y Truta, 2020).

Por otra parte, la normativa vigente en el ámbito educativo, establecida en la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE), hace hincapié en “el favorecimiento de la praxis educativa a través de distintas metodologías activas, como adalid estratégico para llegar a implementar métodos pedagógicos más adecuados” (Berrón y Monreal, 2020, p. 210). Al respecto, uno de los aspectos metodológicos de gran auge en la actualidad consiste en visibilizar el pensamiento del alumnado y entrenarlo a través de rutinas que permitan organizarlo y sistematizarlo para facilitar el aprendizaje (Rodríguez, Ramírez y Washington, 2017).

Partiendo de estas premisas, en este trabajo, basado en la investigación realizada previamente por Sanz (2019), se aborda el diseño y la aplicación en el aula de una propuesta de intervención educativa en la que se utilizan rutinas de pensamiento visible para mejorar el análisis musical y la posterior interpretación con la flauta dulce. Los objetivos de investigación perseguidos son los siguientes:

- Analizar si la aplicación de rutinas de pensamiento visible en la asignatura de

Música favorece el análisis musical y la interpretación con la flauta dulce.

- Identificar los principales beneficios e inconvenientes derivados del uso de rutinas de pensamiento en el ámbito de la educación musical.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Rutinas de pensamiento visible

Según Ritchhart, Church y Morrison (2014), las rutinas de pensamiento son “los procedimientos, procesos o patrones de acción que se utilizan de manera repetitiva para manejar y facilitar el logro de metas o tareas específicas” (p. 85). Por su parte, Perkins (2008) las define como “patrones sencillos de pensamiento que pueden ser utilizados una y otra vez, hasta convertirse en parte del aprendizaje de la asignatura misma” (p. 63).

Fueron desarrolladas en el proyecto “Visible Thinking” (Pensamiento Visible) de la Escuela de Graduados de Educación de la Universidad de Harvard, a través de un grupo que conforma el llamado *Project Zero* o Proyecto Zero (Ritchhart, Church y Morrison, 2014). Entre los autores de referencia destacan Perkins (2008), Tishman, Perkins y Jay (2001), Ritchhart (2015), y Swartz et al. (2013). Las rutinas validadas como efectivas dentro del Proyecto Zero se engloban en tres categorías: presentar y explorar, sintetizar y organizar, y profundizar. Para ello, es necesario utilizar patrones que el alumnado pueda recordar con facilidad.

Las rutinas de pensamiento persiguen desarrollar las capacidades del alumnado, hacer visible el pensamiento y lograr una mayor implicación en el contenido a explorar, constituyendo instrumentos que contribuyen a generar unos movimientos de pensamiento concretos. Son estructuras con las que los alumnos, de una manera individual o colectiva, gestionan su pensamiento, a la vez que descubren modelos de conducta que permiten utilizar la mente para reflexionar y razonar. Asimismo, son

estrategias breves y fáciles de aprender que orientan el pensamiento de los estudiantes y dan estructura a las discusiones generadas en el aula. Si se practican con frecuencia y flexibilidad, acaban convirtiéndose en el modo natural de pensar y operar con los contenidos curriculares.

Thishman, Perkins y Jay (2001) señalan que “el propósito de enseñar a pensar es el de preparar a los alumnos para que, en el futuro, puedan resolver problemas con eficacia, tomar decisiones bien meditadas y disfrutar de toda una vida de aprendizaje” (p. 13). Las rutinas permiten generar pensamientos, razonar y reflexionar, ayudando al alumnado a desarrollar su habilidad e inclinación para pensar y, según Elizondo (2016), tienen las siguientes características:

- Están orientadas hacia una meta y provocan un tipo concreto de pensamiento.
- Se han de usar repetidamente en el aula para que lleguen a convertirse en un modo natural de razonar y trabajar los contenidos curriculares de una asignatura.
- Están conformadas por pocos pasos, son breves y sencillas.
- Son fáciles de aprender y de enseñar.
- Son fáciles de utilizar por los alumnos.
- Pueden ser utilizadas en una gran variedad de contextos.
- Se pueden aplicar de manera grupal o individual.

Aunque las rutinas de pensamiento se pueden realizar individualmente o en grupo, siempre es recomendable comenzar con reflexiones individuales, y se agrupan según los objetivos que persiguen: captar la esencia y sacar conclusiones, establecer conexiones, crear explicaciones, considerar distintos puntos de vista, describir lo que está ocurriendo o razonar con

evidencias (Elizondo, 2016).

Entre los elementos esenciales que destaca Del Pozo (2009) para trabajar las rutinas de pensamiento en el aula destacan los organizadores gráficos, que constituyen herramientas que ayudan a representar el conocimiento de forma visual y a ordenar las ideas, permitiendo un aprendizaje más profundo.

2.2. La flauta dulce en la Educación Primaria

Desde principios del siglo XX, musicólogos y pedagogos musicales contemplan la flauta dulce como instrumento para la iniciación a la música. En el caso de España, la introducción de dicho instrumento en el ámbito escolar fue impulsada por el interés estatal de normalizar una enseñanza acorde a objetivos económicos y sociales, generando la necesidad de establecer un currículum oficial, básico y prescriptivo. Entre las ventajas que presenta dicho instrumento, Gustems-Carnicer et al. (2020) aluden “tanto a aspectos de entrenamiento auditivo, técnica, interpretación o improvisación, como de autocontrol, práctica, trabajo en equipo, compromiso o flexibilidad” (p. 29).

Consideramos necesario reflexionar sobre el tratamiento que ha tenido la flauta dulce en la legislación educativa de nuestro país para comprender mejor la necesidad de abordar el cambio metodológico presentado en este estudio.

Cabe destacar la tenue presencia que ha tenido la flauta dulce en la educación general hasta 1970, año de promulgación de la *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*, ya que anteriormente la música era considerada una materia complementaria y enfocada principalmente al canto. Con esta nueva normativa, la música entró a formar parte del área de ‘Expresión Dinámica’ en su segunda etapa (Oriol, 1999).

A partir del *Real Decreto 69/1981, de 9 de enero, de ordenación de la Educación Gene-*

ral Básica y fijación de las enseñanzas mínimas para el Ciclo Inicial, el uso de la flauta dulce adquirió mayor presencia, lo cual se vio favorecido porque se otorgó mayor tiempo a la Educación Artística, que comprendía la música, la plástica y la dramatización. No obstante, la implementación de la flauta dulce en las aulas no fue un hecho generalizado, ya que la asignatura de música era impartida por profesorado de Educación Primaria sin especialización musical, por lo que su habilidad instrumental, en muchos casos, era muy limitada.

En el año 1990 se aprobó la *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)* y es cuando, por fin, aparecen los maestros especialistas, lo cual enriqueció enormemente las posibilidades artísticas de la asignatura de música. En el *Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria*, la utilización de la flauta dulce se reflejaba en el Bloque IV, referido a la Expresión Vocal e Instrumental.

Años más tarde, con la aprobación de la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)*, se mantiene la obligatoriedad de la asignatura de música en la Educación Primaria, cuyos elementos curriculares fundamentales quedaron establecidos mediante el *Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria*.

En 2013, la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)* modifica, mediante un artículo único, la anterior LOE. La novedad más significativa respecto a la asignatura de música es que le confiere un carácter optativo, quedando supeditada a la oferta educativa ofrecida por cada comunidad autónoma.

El centro educativo en el que se ha desarrollado la presente investigación se rige por la normativa establecida en el *Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comuni-*

dad de Castilla y León, en el que sí se incluye la asignatura de música. En dicho Decreto, la interpretación musical (tanto vocal como instrumental, con o sin acompañamiento) está recogida dentro del bloque 2 de contenidos.

Consideramos significativo señalar que, desde que la flauta dulce se ha introducido en la escuela, la metodología utilizada para su enseñanza y aprendizaje ha estado muy marcada por el docente (Montoya, 2017), de tal manera que el papel del estudiante queda reducido al de mero ejecutante o reproductor de partituras o melodías que aprende por imitación del profesor, sin participar en el proceso de elección de las mismas y, en muchos los casos, sin realizar un trabajo de análisis y contextualización previo. Esta realidad justifica que, en la propuesta que presentamos, se hayan tenido en cuenta las inquietudes y la implicación del alumnado para que su aprendizaje resultara más atractivo y enriquecedor.

3. MÉTODO

3.1. Diseño

Se ha desarrollado una investigación de corte cualitativo, ya que resulta apropiada para conocer en profundidad realidades educativas (Sandín, 2003; Stake, 1998), existe una preocupación directa por la experiencia tal y como es vivida o experimentada (Sherman y Webb, 1988) y el foco del estudio tiene carácter exploratorio y descriptivo (Maykut y Morehouse, 1994).

Como método de investigación se ha utilizado el estudio de casos, el cual se ha considerado como el más apropiado porque permite el estudio de fenómenos complejos en los que intervienen distintas variables y permite una descripción densa del problema a estudiar (Albert, 2006), resultando útil para evaluar sistemas educativos desde la perspectiva de las personas específicas que forman parte de los mismos (Manzanares y Galván-Bovaira, 2012). Asimismo, se intenta comprender al individuo o grupo, su situación y comportamiento en la configuración total de factores que le afectan (Zabalza, 2002).

3.2. Contexto y participantes

El estudio se ha llevado a cabo en el C.E.I.P. Diego de Colmenares de Segovia, con un grupo de 23 alumnos de cuarto de Educación Primaria. Cabe aclarar que, en este artículo, se utiliza el género gramatical masculino para aludir a ambos géneros (alumnos y alumnas) como aplicación de la economía del lenguaje. La propuesta se ha desarrollado en el segundo trimestre del curso académico 2018-2019, durante seis sesiones de la clase de Música, aunque las actividades no ocupaban la totalidad de las mismas, sino una parte, salvo en el caso de la última, que sí se ocupó toda la sesión.

3.3. Técnicas e instrumentos

Para el proceso de recogida de datos se han utilizado diversas técnicas e instrumentos que nos han permitido llevar a cabo su triangulación y aportar mayor validez y credibilidad a los resultados (Barba, 2013). Dichas técnicas e instrumentos han sido los siguientes:

- Observación participante, plasmada en el diario de la maestra.
- Análisis de documentos:
 - Tres organizadores gráficos realizados por los alumnos al desarrollar las rutinas de pensamiento de las tres primeras actividades.

- Partitura de la melodía analizada en gran grupo en la cuarta actividad.

- Cuestionarios de autoevaluación cumplimentados por los alumnos al finalizar algunas de las actividades y validados mediante el juicio de dos expertos en didáctica e investigación educativa. Eran de dos tipos:

- Cuestionario con cinco preguntas de respuesta abierta para la valoración de la primera actividad (Anexo I).

- Cuestionarios con tres o seis preguntas de respuesta cerrada para la valoración de las actividades cuatro, cinco y seis (Anexos II, III y IV).

3.4. Análisis de los datos

El análisis de los datos se ha realizado mediante el registro de las respuestas ofrecidas en cada organizador gráfico y en cada cuestionario, utilizando para ello una hoja de cálculo de Excel. Estos datos, junto a los extraídos del diario de la maestra, se han interpretaron después de forma cualitativa (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

Para identificar cada uno de los instrumentos y garantizar el anonimato de los participantes, se ha utilizado el siguiente sistema de codificación:

Tabla 1.

Sistema de codificación utilizado. Fuente: Elaboración propia.

Instrumento	Número identificativo	Participante	Número identificativo	Número de página	Ejemplo de código	Significado del código
Diario (D)	---	Maestra (M)	---	p. 3	DM, p. 3	Diario de la maestra, página 3.
Cuestionario (C)	1	Alumno (A)	15	---	C1A15	Cuestionario 1 del alumno número 15
Organizador gráfico (OG)	3	Alumno (A)	4	---	OG3A4	Organizador gráfico 3 del alumno número 4

3.5. Propuesta de intervención educativa

Tradicionalmente el estudio de la flauta dulce en España ha seguido un modelo conductista de enseñanza, limitando al alumnado a la reproducción de un repertorio tradicional reducido y, en muchos casos, anticuado, escogido por el propio maestro.

La propuesta que hemos desarrollado supone una mayor implicación activa del alumnado, a partir de una obra musical actual, y siguiendo los postulados del pensamiento visible comentados anteriormente, de modo que su educación sea integral, fomentando su creatividad y haciéndole verbalizar las ideas que le surgen a lo largo del proceso para ser más consciente del camino recorrido.

Para su elaboración, nos hemos basado en la normativa establecida en la LOMCE y en la aplicación de rutinas de pensamiento adaptadas al contexto y a la edad del alumnado, plasmadas en distintos organizadores gráficos. Las actividades realizadas han sido las siguientes:

a) Somos del CSI (20 minutos): A partir de la audición de una obra musical, sobre la cual no se proporciona ninguna información musical ni extra-musical que pueda condicionar el desarrollo de las actividades, cada alumno, en un organizador gráfico entregado por la docente, plasma el color al que asocia dicha obra y un dibujo que refleje aquello que le evoca. Posteriormente, en equipos de trabajo de cuatro o cinco, los alumnos exponen a sus compañeros el color elegido, justificando su respuesta, y realizan una breve explicación del dibujo creado. Para finalizar, un portavoz de cada grupo explica al resto de la clase los distintos colores y temáticas de sus compañeros, mientras la docente anota los resultados en la pizarra.

b) Los reporteros (20 minutos): Para trabajar la rutina de pensamiento *Headline*, que ayuda a identificar las ideas centrales de un asunto estudiado, cada alumno cuenta con un organizador gráfico en el que aparece el texto de



Fig. 1. Organizador gráfico de “Somos del CSI” realizado por una alumna.

la canción anterior, tanto en su idioma original (francés) como en castellano, pero no consta el título de la misma. Tras la lectura individual del texto, cada alumno propone un título que refleja la esencia del contenido del texto (subrayado en la figura 2) y, a continuación, en equipos de cuatro o cinco, se consensua el título considerado más adecuado (escrito a mano en la figura 2). Más adelante, en gran grupo se exponen los títulos propuestos por cada equipo y, tras un debate, se elige uno solo entre todo el grupo-clase. Para finalizar, se coteja con el título real de la canción, el cual se ha ocultado durante todo el proceso.

Título: <u>Regresando de las tierras nevadas</u>	
Idioma original: <u>Francés</u>	Traducción al castellano
Caresse Sur L'océan Porte l'oiseau si léger Revenant de terres enneigées Air éphémère de l'hiver Au loin ton écho s'éloigne	Una caricia en el océano Llevan al pájaro ligero Regresando de las tierras nevadas Aire efímero del invierno Lejos, tu eco se desvanece
Châteaux en Espagne Vire au vent tournoie déploie tes ailes Dans l'aube grise du levant Trouve un chemin vers l'arc-en-ciel <u>Se découvrira le printemps</u>	Castillos de España Gira con el viento, despliega tus alas En el alba gris del levante Halla un camino hacia el arco iris <u>Llegará la primavera</u>
Caresse Sur L'océan (sur l'océan) Pose l'oiseau si léger Sur la pierre d'une île immergée Air éphémère de l'hiver Enfin ton souffle s'éloigne	Una caricia en el océano (en el océano) Ponen al pájaro, tan dulcemente Sobre la piedra de una isla sumergida El aire efímero del invierno Por fin tu soplo se va
Loin dans les montagnes Vire au vent tournoie déploie tes ailes Dans l'aube grise du levant Trouve un chemin vers l'arc-en-ciel Se découvrira le printemps Calme sur l'océan	Lejos, entre las montañas Gira con el viento, despliega tus alas En el alba gris del levante Halla un camino hacia el arco iris Llegará la primavera Cálma, sobre el océano

Fig. 2. Organizador gráfico de “Los reporteros” realizado por una alumna.

c) *¿Y ahora?* (30 minutos): La tercera actividad consiste en explorar estímulos visuales y plasmarlos en un nuevo organizador gráfico, trabajando la rutina de pensamiento 'Veo, pienso y me pregunto'. Para ello, se muestra un vídeo con el fragmento de la película 'Los chicos del coro' donde aparece la obra musical que estamos trabajando, lo cual permite su contextualización. Dicho fragmento está disponible en el siguiente enlace: <https://cutt.ly/uhx2Fse> y, a partir de su visionado, cada alumno completa su organizador gráfico de forma individual. Después se realiza una puesta en común por equipos y, al igual que en las actividades anteriores, los resultados de cada uno de ellos se comentan en gran grupo a través de su portavoz, comparando las nuevas apreciaciones tras conocer el contexto de la canción con las respuestas ofrecidas en la actividad anterior, en la que únicamente se conocía el texto.

VEO	PIENSO	ME PREGUNTO
Un profesor de música que compone todas las noches una canción para que la canten sus alumnos como en versión coro.	Pienso que al profesor le gusta componer, pero que esta preocupado. Los niños se pelean en el patio y en otras asignaturas y que en música se tranquilizan.	¿Por qué el profesor está preocupado? ¿Por qué pelean y se portan mal con el niño? ¿Por qué solo hay niños (chicos)? ¿Por qué parece una cárcel?

Act 3
A4P22

Fig. 3. Organizador gráfico de "¿Y ahora qué?" realizado por un alumno.

d) *Sur l'océan-Sur la musique* (30 minutos): En esta actividad, los alumnos realizan un análisis de la melodía de la canción, a partir de su partitura, identificando frases y motivos musicales y prestando atención a las partes iguales, similares o diferentes, para poder comprender su estructura interna. Esta lectura comprensiva de la partitura es necesaria para optimizar su posterior interpretación y se lleva a cabo en gran grupo, señalando cada parte en la pizarra, mientras los alumnos van haciendo lo mismo en sus partituras individuales.

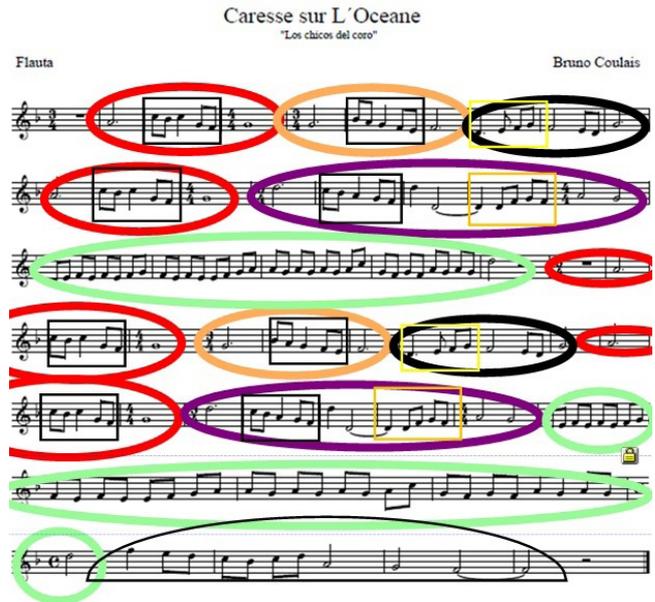


Fig. 4. Partitura de la melodía analizada en gran grupo.

e) *Caresse-Flute-Go!* (30 minutos): Tras todos los análisis musicales y extra-musicales realizados en las actividades anteriores, es el momento de interpretar la melodía de la canción con la flauta dulce. La interpretación se hace en gran grupo, trabajando cada frase musical independientemente y uniéndolas de forma progresiva. Además, los alumnos cuentan con el apoyo de un video con la melodía interpretada con la flauta, lo cual facilita que puedan seguir trabajando y mejorando dicha interpretación fuera del entorno escolar. A dicho video se puede acceder en el enlace: <https://cutt.ly/7hx2f5J>.

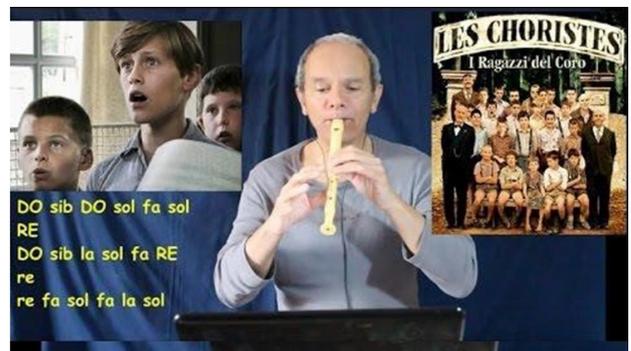


Fig. 5. Imagen del video con la melodía interpretada con la flauta.

f) *Somos compositores y formamos una orquesta (50 minutos)*: Esta actividad comienza dividiendo la clase en equipos de cuatro o cinco alumnos. Cada grupo cuenta con varias figuras y silencios musicales (blanca, negra, grupo de dos corcheas...) y un soporte físico con un pentagrama de velcro en el que debe combinarlos para completar uno o dos compases en 3/4, el cual servirá de ostinato rítmico para acompañar la melodía trabajada en las sesiones anteriores.



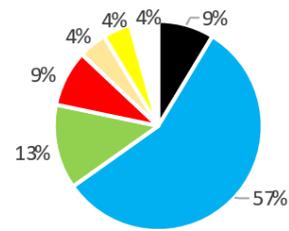
Fig. 6. Ostinato rítmico creado por el grupo 3.

Posteriormente, cada equipo elige el instrumental Orff con el que quiere interpretar su ostinato y se lo muestra al resto de la clase. Por último, se hacen dos únicos grupos y, mientras la mitad interpreta con la flauta dulce la melodía de 'Caresse sur l'océane', la otra mitad acompaña instrumentalmente con distintas combinaciones de los ostinatos anteriores, intercambiándose posteriormente los roles.

4. RESULTADOS

4.1. Somos del CSI

En la primera actividad de pensamiento visible, consideramos relevante resaltar que, tras la escucha del tema vocal, el 57% de los alumnos eligió el color azul, seguido de un 13% que escogió el verde, un 9% que marcó los colores negro o rojo, y un 4% que optó por el beige, blanco o dorado.



■ negro ■ azul ■ verde ■ rojo ■ beis ■ dorado ■ Blanco

Gráfico 1. Colores elegidos por el alumnado.

En cuanto a la temática escogida en el dibujo realizado, como observamos en el gráfico 2, más de un 30% del alumnado vincula el tema vocal con la naturaleza, seguido de un 26% que lo relacionaron con un coro.

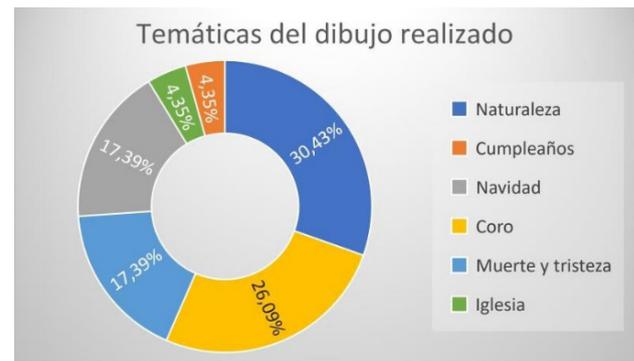


Gráfico 2. Temáticas del dibujo realizado.

Consideramos importante esta vinculación del alumnado, ya que, sin conocer ni entender la composición vocal, la mayoría de los dibujos, así como el color anteriormente analizado, están relacionados con la temática de la canción o de la película a la que corresponde (un océano, que es un elemento de la naturaleza de color azul, y un coro).

Cabe destacar también que los alumnos que realizaron dibujos con temática vinculada a la muerte y la tristeza (un 17%) mostraban reticencia, a priori, en realizar la puesta en común, ya que no encontraban vinculación con las temáticas de sus compañeros, pero, al llevar a cabo

la siguiente actividad y conocer la traducción del texto al castellano, comprendieron que no estaban desencaminados, porque en dicho texto se refleja la añoranza por la llegada de la primavera (muerte del invierno y comienzo de una nueva estación). Estos mismos alumnos y alumnas fueron los que eligieron, en su mayoría, el color negro como identificativo del tema vocal.

Analizando las respuestas ofrecidas por los alumnos en el cuestionario de esta actividad, observamos que, en la primera pregunta, ‘¿Por qué has elegido este color?’, varios alumnos señalaron que la canción les transmitía relajación y que, por tanto, habían elegido un color que les producía esa misma sensación. Por ejemplo, un alumno lo expresó diciendo: “A mí me ha gustado poner el color blanco porque cantaban como ángeles y es un color relajante” (C1A23). En cambio, otros alumnos justificaron su elección en la vinculación de la canción con la naturaleza, con comentarios como: “Porque el azul claro me recuerda al agua, clara y sencilla, y a la vez me recuerda a una película en el mar” (C1A12) y “Porque me recordaba al canto de los pájaros” (C1A7).

En la segunda pregunta, ‘¿Por qué has realizado ese dibujo?’, nuevamente, varios alumnos relacionaron sus respuestas con la naturaleza, con comentarios como: “Porque me parecía el cielo” (C1A7) y “Porque me recuerda a cuando iba a las montañas” (C1A13). No obstante, otros indicaron que les recordaba a coros o temáticas eclesíásticas: “Porque me parecía un coro de misa” (C1A9) y “Porque me recuerda a una canción que han puesto en la iglesia” (C1A20).

Respecto a la pregunta ‘Cuando hemos hablado de lo realizado por equipos, ¿había algún compañero o compañera que dibujara algo parecido a tu dibujo?’, la mayoría respondieron que sí (todos menos 7 alumnos). Más llamativas resultan incluso las respuestas a la cuarta pregunta, “¿Y coincidíais en el color?”, ya que tan solo hubo 5 alumnos que no coincidieron con ningún miembro de su equipo.

Finalmente, ante la pregunta ‘En caso afirmativo, ¿por qué crees que habéis coincidido?’ varios alumnos ofrecieron respuestas similares a: “Porque hemos pensado en lo mismo” (C1A16) y “Porque la música era muy relajante” (C1A5).

4.2. Los reporteros

Cabe destacar que, ya al realizar la primera parte de la actividad, el 57% de los alumnos, individualmente, escogió de forma intuitiva el título original de la composición vocal: ‘Carresse Sur L’océán’ (‘Una caricia en el océano’), que es el texto con el que comienza la frase musical más importante de la melodía, por lo que podemos afirmar que su elección se basó en criterios musicales.

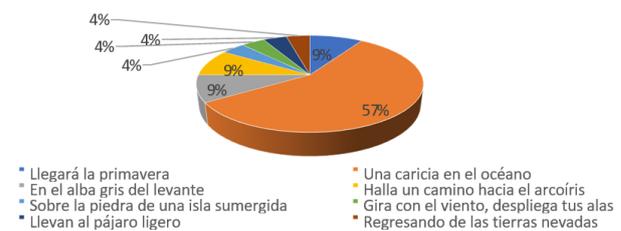


Gráfico 3. Título individual.

Respecto a la segunda parte de la actividad, de los 5 equipos que se formaron, dos de ellos escogieron este mismo título, aunque hubo otros dos que escogieron el de ‘Llegará la primavera’, centrándose en el mensaje principal de la canción desde un punto de vista lingüístico y basando su decisión, por lo tanto, en un criterio semántico. En ambos casos, representan el 40% de los equipos. El equipo restante escogió el título ‘Regresando de las tierras nevadas’, pero cabe destacar que, tal y como recoge la maestra en su diario, “en él no hubo diálogo ni consenso, ya que A9 impuso su decisión, sin atender a las opiniones de sus compañeros” (DM, p. 1).

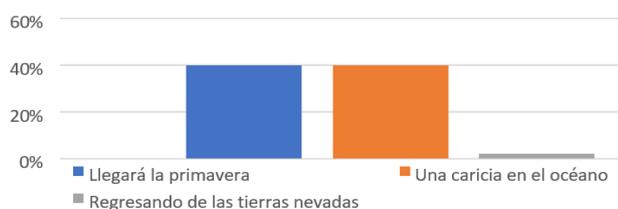


Gráfico 4. Título por equipos.

Por último, tras un debate abierto y dinámico, en gran grupo se optó por el título ‘Una caricia en el océano’, que se corresponde con el título original de la canción, aunque los alumnos aún desconocían esta información. Esto denota que, a tenor de los datos, para los estudiantes finalmente ha tenido más peso el criterio musical que el criterio lingüístico a la hora de determinar el título que debía representar la obra.

4.3. ¿Y ahora?

En esta tercera actividad utilizamos la rutina de pensamiento ‘Veo, pienso y me pregunto’ a partir de la visualización del extracto de la película en la que se interpreta la canción, por lo que analizaremos los datos que emanan de su organizador gráfico.

Del apartado ‘Veo’ cabe destacar lo siguiente:

- A15, A23, A10 y A9 ven una armónica, lo cual demuestra una gran capacidad de observación y que conectan con el área de música en el que nos encontramos.
- A1, A13 y A9 se fijan en pequeños paracaídas lanzados por los niños de la película y lo reflejan con comentarios como “unos mini-paracaídas blancos” (OG3A1) y “niños tirando paraguas” (OG3A13).
- A5 observa que hay “un orfanato lleno de chicos, pero sin ninguna chica” (OG3A5), lo cual provocó una gran reflexión posterior en gran grupo.
- A A6 y A8 les llama la atención un chico

que limpia un cristal, mostrando sorpresa porque “utilizan a los niños para limpiar” (OG3A6), hecho que también fue debatido en la reflexión grupal.

- Por último, destacamos a A17, que ve a “un señor al que parece que le inspiran los niños” (OG3A17), lo cual implica que el alumno ha captado el interior del personaje.

A partir de lo que han observado, recogemos las reflexiones más relevantes que se plantean los alumnos en el apartado ‘Pienso’, como:

- Un 30% del alumnado piensa que se trata de un orfanato o internado.
- Varios alumnos perciben que la situación de los niños de la película no es buena para ellos. Al respecto, A6 opina que “muestra que nadie tiene que utilizar a las personas” (OG3A6), A17 piensa que “los niños están siendo maltratados, y el señor es muy bueno y les va a ayudar” (OG3A17), A19 señala que “los niños están un poco sacrificados limpiando” (OG3A19) y A23 destaca que “parece más una cárcel de música que un colegio” (OG3A23).
- A13 observa un paralelismo entre las imágenes y lo que representan, señalando que “los niños tiran paraguas porque quieren la libertad” (OG3A13).
- Otros alumnos destacan el valor de la música al comentar que “los niños se pelean en el patio y en otras asignaturas, pero en música se tranquilizan” (OG3A22) y que “el señor quiere hacer un coro para que los niños se diviertan” (OG3A4).

Por último, en el apartado ‘Me pregunto’ los alumnos se plantean cuestiones como las siguientes:

- Preguntas relacionadas con el lugar y las circunstancias en las que se desarrolla la historia, como: “¿Eso es una cárcel?” (OG3A23) o “¿Por qué solo hay niños?” (OG3A5).

- Preguntas relacionadas con el comportamiento de los personajes, como: “¿Por qué están pegando a un niño?” (OG3A4), “¿Por qué tiene que limpiar la ventana el niño?” (OG3A20) o “¿Por qué un niño se sienta en una mesa?” (OG3A18).
- Preguntas relacionadas con las actitudes o intenciones ocultas de los personajes, como: “¿Por qué les maltratan si cantan bien y parecen buenos niños?” (OG3A17), “¿Por qué el profesor está preocupado?” (OG3A22), “¿Está manipulando el señor a los niños?” (OG3A19) o “¿Por qué le inspiran?” (OG3A7).

Todos los comentarios y preguntas recogidas por los alumnos en los organizadores gráficos se pusieron en común en gran grupo para reflexionar sobre las diferencias entre el sistema educativo actual y las costumbres que se practicaban en el pasado.

4.4. Sur l’ocean–Sur la musique

Al realizar el análisis de la partitura, se ha observado que el alumnado no poseía habilidades suficientes para extraer de forma autónoma las partes de la melodía, aunque sí ha

identificado similitudes y diferencias entre distintos motivos y frases. En su diario, la maestra lo reflejaba de la siguiente manera: “Los alumnos encontraron motivos característicos que se repetían en la melodía e, incluso, identificaron alguna frase completa. Para ello, la fuimos cantando por fragmentos y guiamos el análisis con preguntas como ¿algo de lo que hemos cantado ahora ha sonado antes?, ¿dónde?, ¿era igual o parecido?” (DM, p. 3).

En cuanto a los resultados del cuestionario cerrado cumplimentado por el alumnado, cabe destacar que el 87% afirma haber sabido realizar la actividad, y que ha resultado fácil y ha gustado al 83%, mismo porcentaje de alumnos que han entendido las explicaciones de la maestra. Asimismo, el 87% piensa que, después de realizar esta actividad, le resultará más fácil tocar la melodía con la flauta, pero el porcentaje desciende a 69,5% al preguntar si serían capaces de encontrar las frases y motivos en otras partituras, lo cual demuestra que el alumnado no tiene seguridad en realizar análisis formales de forma autónoma.

Tabla 2. Resultados del cuestionario de la actividad “Sur l’ocean-Sur la musique”.

	Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	De acuerdo	Poco de acuerdo	Nada de acuerdo	No contesta
¿Has sabido realizar la actividad?	52%	22%	13%	4%	---	9%
¿Te ha resultado fácil?	35%	26%	22%	4%	4%	9%
¿Te ha gustado hacer este tipo de actividad?	57%	22%	4%	4%	4%	9%
¿Has entendido las explicaciones de la maestra?	52%	31%	---	4%	4%	9%
¿Después de esta actividad piensas que es más fácil tocar la partitura con la flauta?	52%	22%	13%	4%	---	9%
¿Serías capaz de encontrar frases y motivos en otras partituras?	26%	26%	17,5%	17,5%	4%	9%

Fuente: Elaboración propia.

4.5. Cresse–Flute–Go!

Para la valoración de esta actividad, los alumnos respondieron un sencillo cuestionario constituido por tres preguntas. En la primera, nos interesaba saber si habían sabido tocar correctamente la melodía con la flauta dulce, ante lo cual el 87% respondió afirmativamente, coincidiendo con los comentarios recogidos por la maestra: “En tan solo 20 minutos, hemos terminado de tocar con la flauta cada una de las partes de la canción y con bastante calidad, mucho más rápido que cuando hemos tocado otras partituras sin realizar todo este trabajo previo. Tienen que seguir repasando en casa, pero estoy asombrada con los resultados” (DM, p. 4).

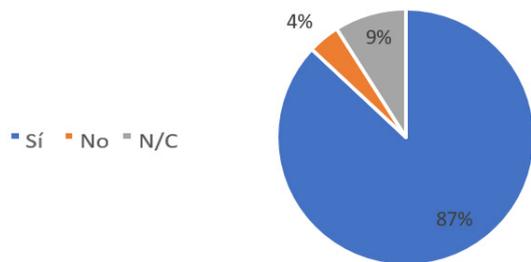


Gráfico 5. Respuestas a la pregunta: *¿Has sabido tocar correctamente la melodía con la flauta?*

En la misma línea, en la segunda pregunta, el 70% del alumnado reconoció que, sin haber realizado todas las actividades anteriores, le hubiera resultado más difícil interpretar la partitura, por lo que podemos afirmar que las estrategias de pensamiento visible aplicadas han sido eficaces para facilitar la ejecución instrumental.

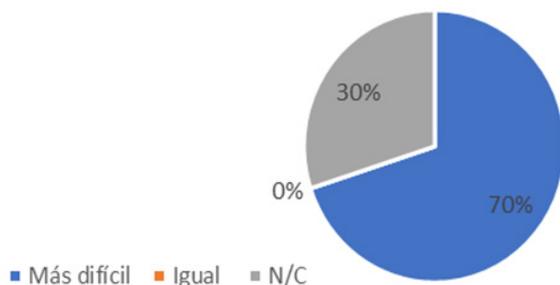


Gráfico 6. Respuestas a la pregunta: *Si no hubiéramos hecho todas las actividades anteriores, ¿te hubiera parecido igual o más difícil tocar la partitura?*

Por último, en la tercera pregunta, el 83% afirmó que el vídeo facilitado para poder seguir repasando en casa le había servido de ayuda, frente a un 13% que señaló que no le había resultado útil. Al respecto, la maestra apuntaba: “Dos semanas más tarde, casi todos los alumnos fueron capaces de tocar perfectamente la partitura completa. Se ve que el video les ha ayudado a estudiar y a perfeccionar la interpretación” (DM, p. 5). Estos datos manifiestan que el trabajo con las nuevas tecnologías es fundamental en el aula del siglo XXI.

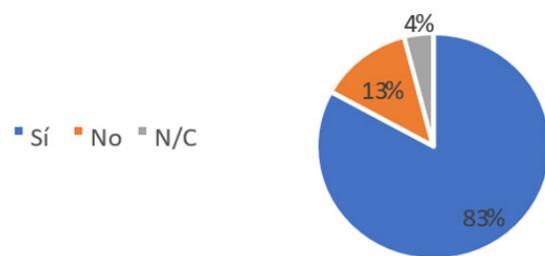


Gráfico 7. Respuestas a la pregunta: *¿Te ha ayudado tocar la partitura con el vídeo?*

4.6. Somos compositores y formamos una orquesta

Los ostinatos compuestos por los cinco equipos para acompañar la melodía se recogen en la figura 7 y, como se puede comprobar, en todos ellos se utilizan distintas combinaciones de blancas, negras, corcheas y silencios de negra.



Fig. 7. Ostinatos compuestos por los equipos.

Los instrumentos escogidos para su interpretación fueron los siguientes: claves (equipo 1), güiros simples y güiros tubulares dobles (equipo 2), panderetas (equipo 3), panderos (equipo 4) y crótalos (equipo 5). La ejecución individual de dichos ostinatos por cada uno de

los equipos para acompañar a la melodía fue correcta, tal y como recoge la maestra en su diario: “Los ostinatos creados eran de uno o de dos compases y todos los grupos supieron acompañar la canción interpretando su ostinato de forma adecuada con los instrumentos que habían escogido” (DM, p. 5).

A continuación, como ya se ha comentado, se dividió a toda la clase en dos únicos grupos y, mientras la mitad interpretaba con la flauta dulce la melodía la canción trabajada a lo largo de las sesiones, la otra mitad acompañaba realizando los ostinatos anteriores con instrumental Orff. La actividad fue muy bien valorada por los alumnos y su motivación, interés y atención en el aula fueron notables durante toda la sesión. “La interpretación de la canción en gran grupo combinando la melodía con distintos acompañamientos también fue correcta y se veía que los alumnos disfrutaban mucho tocando en grupo, porque el resultado era muy bueno” (DM, p. 6).

En las respuestas ofrecidas en los cuestionarios, llama la atención que es la actividad en la que más alumnos han valorado positivamente todos los ítems. Así, encontramos que el 100% del alumnado ha sabido realizar la actividad, resultando fácil para el 96%, mismo porcentaje de alumnos que manifestaron haber disfrutado con su realización. Al respecto, cabe señalar el caso de A2, que indicó que no había disfrutado con la actividad y que le había resultado difícil, lo cual no sorprende, porque se trata de un alumno que muestra una actitud negativa, en general, en todas las áreas, junto a comportamientos disruptivos. No obstante, pese a mostrar su desagrado tanto verbalmente como en el cuestionario, la maestra observó que había disfrutado interpretando música con el resto de sus compañeros, lo cual manifiesta que su comportamiento se trata, más bien, de una llamada de atención para obtener mayor protagonismo, pero que no se corresponde con sus pensamientos reales. Así lo expresaba la propia docente: “Incluso A2 está más relajado y sonriente que en otras clases. Se nota que está disfrutando y que se está divirtiendo mientras toca con sus compañeros” (DM, p. 6).

Tabla 3. Resultados del cuestionario de la actividad “¿Y si formamos una orquesta?”

	Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	De acuerdo	Poco de acuerdo	Nada de acuerdo	No contesta
¿Has sabido realizar la actividad?	74%	26%	---	---	---	---
¿Te ha resultado fácil?	61%	26%	9%	4%	---	---
¿Te ha gustado hacer este tipo de actividad?	78%	9%	9%	---	4%	---
¿Has entendido las explicaciones de la maestra?	74%	13%	4%	9%	---	---
¿Crees que habéis trabajado bien en grupo?	52%	26%	13%	4,50%	---	4,50%
¿Te ha resultado interesante tocar melodías creadas por vosotros?	74%	17%	4,50%	---	---	4,50%

Fuente: Elaboración propia.

En lo relativo tanto a la comprensión de las explicaciones de la maestra como a la consideración de si habían trabajado bien en grupo, el 91% de los estudiantes ofreció respuestas afirmativas, frente al 9% restante. Finalmente, el 95,5% manifestó que le había resultado interesante tocar melodías creadas por ellos mismos.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En la investigación presentada partíamos del diseño y la aplicación de una propuesta de intervención educativa basada en rutinas de pensamiento visible en un aula de Educación Primaria. La propuesta se ha llevado a cabo dentro de la asignatura de Música y estaba adaptada a las características concretas del grupo de alumnos de cuarto de Primaria al que iba dirigida, respetando los principios y elementos curriculares establecidos por la LOMCE.

Con la metodología utilizada se buscaba organizar y entrenar el pensamiento del alumnado, para favorecer los procesos de metacognición, la actitud crítica, la reflexión, la creatividad y el trabajo cooperativo, de tal manera que cada estudiante asumiera la responsabilidad de su propio aprendizaje y de la del resto del grupo (Young, Burwell y Pickup, 2003).

El primer objetivo de investigación consistía en analizar si la aplicación de rutinas de pensamiento visible en la asignatura de Música favorece el análisis musical y la interpretación con la flauta dulce. Al respecto, hemos comprobado que la aplicación de dichas rutinas ha resultado útil para favorecer el aprendizaje del alumnado, permitiendo el desarrollo de múltiples capacidades y actitudes, así como la generación de hábitos de procesamiento, reflexión y análisis de la información (Caeiro, 2018). Casi todo el alumnado ha conseguido realizar las actividades propuestas sin dificultad, alcanzando los objetivos marcados en cada una de ellas de forma satisfactoria,

tanto referidos al análisis musical desde un punto de vista formal, semántico y expresivo, como los relativos a la correcta interpretación de una partitura con cierta dificultad rítmica y melódica. Incluso, al finalizar la propuesta de intervención, los estudiantes afirmaron que la interpretación con la flauta dulce les había resultado más fácil que en otras ocasiones. Todo ello se ha favorecido con la aplicación de organizadores gráficos, los cuales han permitido visibilizar las ideas de los alumnos, incrementando su capacidad crítica, analítica y creativa, y potenciando la adquisición de aprendizajes integrales, que resultan útiles tanto dentro como fuera del contexto escolar, coincidiendo con las ideas de (Rodríguez y Álvarez, 2017).

El segundo objetivo de investigación estaba dirigido a identificar los principales beneficios e inconvenientes derivados del uso de rutinas de pensamiento visible en el ámbito de la educación musical. Entre los beneficios encontrados, cabe destacar que la autonomía del alumnado se ha visto incrementada exponencialmente, al hacerle consciente en todo momento de sus procesos mentales y compartirlos con sus compañeros, lo cual le ha permitido comprender que, en la realización de actividades de carácter abierto y creativo a través de distintas estrategias (dibujo, expresión lingüística, manipulación, etc.), existen distintas posibilidades de respuesta, sin que ninguna de ellas constituya un error (Huillipan Rain, y Ángel-Alvarado, 2020). El maestro debe ser un guía para sus alumnos y, con las actividades propuestas, hemos conseguido acrecentar la participación activa del alumnado y su implicación en trabajos grupales, fomentando su interés y motivación (Bartolomé, 2017). Asimismo, ha mejorado su tolerancia ante la disparidad de opiniones, su competencia para defender distintos puntos de vista y su capacidad para llegar a consensos grupales, al mismo tiempo que ha aumentado su autoconcepto y le ha hecho consciente de la utilidad de visibilizar el pensamiento para alcanzar una mejor comprensión de su proceso de aprendizaje. Por otra parte, entre los inconvenientes podemos resaltar el desconocimiento inicial de las rutinas de pen-

samiento por parte de los alumnos, lo cual ha ralentizado las actividades, pero consideramos que, a través de la práctica continuada, este inconveniente quedaría resuelto y se podrían realizar con mayor agilidad.

Entre las futuras líneas de investigación, consideramos interesante aplicar propuestas musicales activas combinadas con rutinas de pensamiento similares a las presentadas en este trabajo en distintos niveles curriculares y centros educativos, para comprobar si existen diferencias relevantes respecto a la edad y las condiciones socio-culturales del alumnado.

REFERENCIAS

Albert, M.J. (2006). *La investigación educativa. Claves teóricas*. McGraw-Hill.

Barba, J.J. (2013). La investigación cualitativa en educación: en los comienzos del siglo XXI. En A. Maravillas y A. Giráldez (Coords.), *Investigación cualitativa en Educación Musical* (pp. 23-38). Graó.

Bartolomé, S.J. (2017). Comparing field-teaching experiences: A longitudinal examination of preservice and first-year teacher perspectives. *Journal of Research in Music Education*, 65, 264-286. <https://doi.org/10.1177/0022429417730043>

Berrón, E. y Monreal, I. M. (2020). La formación inicial de los futuros maestros a través del Aprendizaje Basado en Proyectos desde la Educación Musical. *Revista Electrónica de LEEME: Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 46, 208-223. DOI: <https://doi.org/10.7203/LEEME.46.18031>

Caeiro, R.M. (2018). Aprendizaje basado en la Creación y Educación Artística: proyectos de aula entre la metacognición y la metaemoción. *Arte, Individuo y Sociedad*, 30(1), 159-177. <https://doi.org/10.5209/ARIS.57043>

Decreto 26 de 2016 [con fuerza de ley]. Por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León. 25 de julio de 2016. D.O. No. 142. <http://bocyl.jcyl.es/>

Del Pozo, M. (2009). *Aprendizaje inteligente: Educación Secundaria en el colegio Montserrat*. Tekman Books.

Elizondo, C. (2016). *Enriquecimiento para todo el alumnado. ¿Cómo enseñar y aprender a pensar?* <http://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2016/06/culturadel-pensamiento-160608181435.pdf>

Gustems-Carnicer, J., Calderón-Garrido, D., Navarro, M. y Segura, G. (2020). La flauta de pico en la escuela: opinión del maestro de música. *Revista Electrónica de LEEME*, 46, 17-33. <https://doi.org/10.7203/LEEME.46.17260>

Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C.P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.

Huillipan Rain, J. y Ángel-Alvarado, R. (2020). Arreglos musicales en el aula: Factores pedagógicos en la Educación Primaria. *Revista Electrónica de LEEME*, 45, 53-68. <https://doi.org/10.7203/LEEME.45.16527>

Kenny, A. (2015). Beginning a journey with music education: Voices from pre-service primary teachers. *Music Education Research*, 19(2), 111-122. <https://doi.org/10.1080/14613808.2015.1077801>

Ley 14 de 1970. General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa. 6 de agosto de 1970. D.O. No. 187. <http://www.boe.es>

Ley Orgánica 1 de 1990. De Ordenación General del Sistema Educativo. 4 de octubre de 1990. D.O. No. 238. <http://www.boe.es>

Ley Orgánica 2 de 2006. De Educación. 4 de mayo de 2006. D.O. No. 106. <http://www.boe.es>

Ley Orgánica 8 de 2013. Para la Mejora de la Calidad Educativa. 10 de diciembre de 2013. D.O. No. 295. <http://www.boe.es>

Manzanares, A. y Galván-Bovaira, M.J. (2012). La Formación Permanente del Profesorado de Educación Infantil y Primaria a través de los Centros de Profesores. Un modelo de evaluación. *Revista de Educación*, 359, 431-455.

- Maykut, P. y Morehouse, R. (1994). *Investigación cualitativa. Una guía práctica y filosófica*. Hurtado.
- Montoya, J.C. (2017). El recorrido de las metodologías de principios del siglo XX en la enseñanza de la música en España: aproximación bibliográfica e interpretativa. *Anuario Musical*, 72, 219-232. <https://doi.org/10.3989/anuariomusical.2017.72.10>
- Oriol, N. (1999). La formación del profesorado de música en la enseñanza general. *Música y Educación*, 37, 49-68.
- Perkins, D. (2008). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Gedisa.
- Real Decreto 69 de 1981 [con fuerza de ley]. De ordenación de la Educación General Básica y fijación de las enseñanzas mínimas para el Ciclo Inicial. 17 de enero de 1981. D.O. No.15. <http://www.boe.es>
- Real Decreto 1344 de 1991 [con fuerza de ley]. Por el que se establece el currículo de la Educación Primaria. 13 de septiembre de 1991. D.O. No. 220. <http://www.boe.es>
- Real Decreto 1513 de 2006 [con fuerza de ley]. Por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. 8 de diciembre de 2006. D.O. No. 293. <http://www.boe.es>
- Ritchhart, R. (2015). *Creating cultures of thinking*. Jossey-Bass.
- Ritchhart, R., Church, M. y Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento. Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*. Paidós.
- Rodríguez, J.R. y Álvarez, R.M.V. (2017). The music materials in early childhood education: A descriptive study in Galicia (Spain). *International Journal of Music Education*, 35(2), 139-153. <https://doi.org/10.1177/0255761415619423>
- Rodríguez, A., Ramírez, L. y Washington, F. (2017). Metodologías activas para alcanzar el comprender. *Formación Universitaria* 10(1), 79-88.
- Rucsanda, M.D., Cazan, A.M. y Truta, C. (2020). *Psychology of music*. 48(4). 480-494.
- Sandín, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación*. McGraw-Hill.
- Sanz, R. (2019). *Interpretación de partituras en la flauta a través de Pensamiento Visible en Educación Primaria*. Propuesta de intervención. (Trabajo de Fin de Grado). Universidad de Valladolid. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/36513>
- Sherman, R.R. y Webb, R.B. (1988). *Qualitative research in education: Focus methods*. The Palmer Press.
- Stake, B. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Swartz, R.J., Costa, A.L., Beyer, B.K. y Reagan, R. (2013). *El aprendizaje basado en el pensamiento. Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI*. SM.
- Tishman, S., Perkins, D. y Jay, E. (2001). *Un aula para pensar. Aprender y enseñar en una cultura del pensamiento*. Aique.
- Young, V., Burwell, K. y Pickup, D. (2003). Areas of Study and Teaching Strategies in Instrumental Teaching: a case study research project. *Music Education Research*, 5(2), 139-154. <https://doi.org/10.1080/1461380032000085522>
- Zabalza, M.A. (2002). *Diarios de clase*. Narcea.

