

La ópera infantil como medio de aprendizaje y unión en tiempos de Covid-19: propuesta interdisciplinar de educación a distancia

María Isabel Gómez Núñez¹; María Ángeles Cano Muñoz²; Juan Antonio Gómez Núñez³

Recibido: 9 de septiembre de 2020 / Aceptado: 3 de enero de 2021

Resumen. La educación musical emerge como un proceso de enseñanza-aprendizaje que contribuye al desarrollo integral del alumnado. El objetivo principal de este trabajo fue analizar la adaptación del proceso educativo a distancia de las áreas de Educación Musical, Lengua Castellana y Literatura, Educación Física y Educación Plástica en sexto de Educación Primaria, a través de una propuesta interdisciplinar basada en la ópera *La flauta mágica* de W. A. Mozart. Se parte de un enfoque mixto en el que los resultados obtenidos a través de un estudio de casos se complementan con procedimientos descriptivos de corte cuantitativo. El análisis de datos mostró resultados positivos en cuanto a la participación y satisfacción de las familias, alumnado y profesorado. Del mismo modo, los alumnos obtuvieron niveles óptimos de adquisición de contenidos y de las competencias clave. Los resultados de este trabajo corroboran la importancia de plantear proyectos interdisciplinares, así como de las posibilidades que ofrece la enseñanza online en Educación Primaria en situaciones de aislamiento, como las provocadas por el Covid-19.

Palabras clave: Educación Primaria; Educación musical; educación a distancia; interdisciplinariedad; aprendizaje basado en proyectos; ópera.

[en] Children's opera as a means of learning and unity in times of Covid-19: an interdisciplinary proposal for distance education

Abstract. Music education emerges as a teaching-learning process which contributes to students comprehensive development. The main objective of this work was to analyze the adaptation of the distance educational process in Musical Education, Spanish Language and Literature, Physical Education and Art Education areas in sixth grade of Primary Education, through an interdisciplinary proposal based on the *The magic flute* opera by WA Mozart. It is based on a mixed approach in which the results obtained through a case study are complemented with descriptive procedures of a quantitative cut. The data analysis showed positive results regarding the participation and satisfaction of the families, students and teachers. Similarly, students obtained optimal levels of content acquisition and key competences. The results of this work corroborate the importance of proposing interdisciplinary projects, as well as the possibilities provided by online teaching in Primary Education in isolation situations, such as those caused by Covid-19

Keywords: Primary Education; Music education; distance education; interdisciplinarity; project based learning; opera.

Sumario. 1. Introducción. 2. Método. 3. Análisis de los resultados. 4. Conclusiones. 5. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Gómez Núñez, M. I.; Cano Muñoz, M. A.; Gómez Núñez, J. A. (2021) La ópera infantil como medio de aprendizaje y unión en tiempos de Covid-19: propuesta interdisciplinar de educación a distancia. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 18, 3-14.

¹ Institución: Universidad Internacional de la Rioja
E-mail: mariaisabel.gomez@unir.net
<https://orcid.org/0000-0002-8163-3031>

² Institución: Universidad Católica San Antonio de Murcia
E-mail: macano@ucam.edu

³ Institución: Universidad de Castilla-La Mancha
E-mail: juanantonioign1990@gmail.com

1. Introducción

La Educación Musical es una de las áreas contempladas legislativamente por el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, etapa obligatoria dentro del sistema educativo español. Se incluye como una parte de la Educación Artística, con un carácter específico y opcional para las distintas administraciones autonómicas. No obstante, en nuestro país, el valor otorgado a las enseñanzas musicales ha disminuido debido a las diversas reformas legislativas, que conceden más importancia a otras asignaturas como Lengua, Matemáticas o idiomas, al énfasis en la evaluación estandarizada, a la disminución de los recursos disponibles y a un enfoque inadecuado en la defensa de su relevancia (Aróstegui, 2016). Sin embargo, las últimas aportaciones en el ámbito de la neurociencia avalan que este tipo de educación promueve el desarrollo de competencias en el ser humano que van más allá de lo puramente musical (Addressi, Anelli, Benghi y Friberg, 2017; Hallam, 2017; Peñalba, 2017). Además, la situación mundial actual, derivada de la pandemia provocada por el virus SARS-CoV-2, ha resaltado la importancia de la música como una herramienta que permite superar y enfrentar la soledad y el aislamiento frente al que la sociedad se ha visto sometida (Levens, 2020). Por ello, situar la educación musical como área imprescindible dentro de los currículos actuales, así como las contribuciones al desarrollo integral del ser humano, justifican la necesidad de plantear proyectos innovadores en la etapa de Educación Primaria, que permitan continuar y reforzar la formación del alumnado durante periodos de confinamiento.

1.1. La educación musical y el desarrollo del niño

La educación musical emerge como un proceso básico para la formación integral de la persona (Carrillo, Viladot y Pérez, 2017). El proceso educativo musical permite la mejora del sistema de expresión y/o comunicación del alumnado, favorece el desarrollo de los procesos mentales y emocionales implicados en la interpretación, así como el progreso motor mediante la expresión corporal (Reynoso, 2010).

Andreu y Godall (2012) realizaron un estudio comparativo en el que analizaron el nivel competencial en alumnos de Educación Primaria, distinguiendo entre aquellos que recibían estudios musicales paralelos y los que no los seguían. Los resultados mostraron que los discentes que desarrollaban estudios musicales simultáneos a los académicos obligatorios, obtenían un rendimiento competencial superior. Del mismo modo, Carrillo et al. (2017) analizaron el impacto de la educación musical en el desarrollo integral del niño a través de una revisión de la literatura científica especializada, destacando la influencia de este proceso educativo más allá de lo estrictamente musical, como en la dimensión personal, cognitiva y social. Además, la educación musical actúa como terapia para niños con necesidades específicas de apoyo educativo, favoreciendo la inclusión (Olcina, 2017), fomentando el desarrollo de competencias musicales y la mejora de los síntomas de trastornos como el TDAH (Acebes y Carabias, 2016) o la dislexia (Cancer et al., 2020).

Una educación musical de calidad precisa del incremento de su valoración en la familia y en la escuela, por ser los primeros y más influyentes contextos de socialización en la infancia, a partir de prácticas que permitan aunar y reforzar la acción formativa de ambos ámbitos, como vía indispensable para el desarrollo competencial del alumnado (Marín, Gómez y Cano, 2018).

1.2. Educación Musical e interdisciplinariedad

El carácter global de la etapa de Educación Primaria promueve la unión y coordinación entre las distintas áreas curriculares. La participación de los docentes de Educación Musical en proyectos con un marcado carácter interdisciplinar, se concreta en la planificación y desarrollo de propuestas que engloben la audición, el canto, la danza y la práctica instrumental, permitiendo al alumnado la comprensión cultural (Chen, 2018). Para ello, el profesorado debe formarse como gestor de proyectos y actividades musicales con un carácter más amplio e integrador (González, Perandones, Rodríguez y Le Barbier, 2015).

Trabajos como el realizado por De Vicente e Ibáñez (2015) muestran la relación que puede establecerse entre dos tipos de lenguajes: el verbal y el musical, a través de propuestas que unan las áreas de Educación Musical y Lengua. La música ayuda a reforzar los conocimientos literarios a través del cuento infantil o de la ópera convertida en cuento. Según estos autores, esta coordinación no solo posibilita la evolución de las habilidades musicales, la comprensión de la historia de la música o el progreso en el lenguaje musical, sino que también fomenta el desarrollo del hábito lector y del lenguaje verbal.

La Educación Musical, además, se complementa con el área de Educación Física, ambas integradas por contenidos vinculados a la expresión corporal y al ritmo que interactúan a lo largo del proceso educativo (Gómez, Marín y Cano, 2018). Los elementos que forman parte de la música (ritmo, melodía, armonía, matices, etc.) son empleados en las propuestas didácticas de Educación Física, mientras que componentes de esta última área como la psicomotricidad, el movimiento corporal, la relajación o la expresión corporal se utilizan, de una forma indispensable, en el aula musical (Goicoechea, 2004). Proyectos como el expuesto por Marinsek y Denac (2020) muestran que la forma más efectiva de promover las habilidades básicas de movimiento y las destrezas rítmicas es a través de la integración de la música y el movimiento en un único programa.

Del mismo modo, estudios sobre actuaciones innovadoras en Educación Primaria, como la realizada por Álvarez e Yllera (2017), vinculan la Educación Musical con Educación Física, Lengua y Educación Plástica en la creación de una actuación, favoreciendo la evolución de las habilidades expresivo-comunicativas del alumnado, al tiempo que se estimula su creatividad. En esta línea, Martín y Fernández (2017) sugieren algunas orientaciones para planificar y desarrollar proyectos de este tipo, como la concreción de similitudes o elementos complementarios entre los currículos de estas áreas, la programación de actividades que trabajen los contenidos y estándares de manera equilibrada, la organización compartida de tiempos y espacios, la evaluación mediante técnicas como la observación y el análisis de tareas, la cooperación y coordinación de los docentes, el fomento de la inclusión del alumnado, el uso de las TIC o el impulso de la motivación de los discentes a través del establecimiento de procesos educativos coherentes que se vinculen con sus intereses.

1.3. La ópera infantil como eje interdisciplinar

El conocimiento musical ayuda a que las personas se aproximen a su cultura, que la comprendan, que entiendan su historia y que reflexionen sobre su presente (Chen, 2018; Olcina, 2017). La práctica instrumental, las audiciones, el canto, la danza, las improvisaciones de carácter grupal o la unión de todos estos elementos, permiten que el estudio musical se convierta en una actividad cooperativa, posibilitando el desarrollo socio-emocional del alumnado, así como la adquisición de los valores que rigen la sociedad (Frega, 2004).

Uno de los géneros que propicia la integración de los distintos elementos que componen la práctica musical es la ópera. Este género musical engloba todas las formas posibles de dramatización concretadas en la expresión vocal (canto), instrumental y corporal (Muñoz, Arús y García, 2014). A través de su práctica y/o enseñanza, se toma conciencia del propio cuerpo y de sus posibilidades de comunicación, de ahí que se promueva su presencia a través de ejercicios y actividades en la enseñanza obligatoria (Coterón y Sánchez, 2012; Ortega, 2015).

Proyectos como LÓVA (La ópera como vehículo de aprendizaje) han permitido desarrollar la educación musical de una forma distinta en el contexto educativo. Consiste en la creación de una verdadera compañía de ópera dentro del ámbito escolar, con la implicación de toda la comunidad educativa (Pérez, 2013). Una de sus características principales es la gestión del proyecto por parte de los discentes, con la guía y/o ayuda del resto de agentes educativos. Son los propios niños quienes elaboran el libreto, diseñan el vestuario, componen la música, realizan la campaña de prensa, etc. (Sarmiento, 2012). Un ejemplo de su puesta en marcha lo refleja el trabajo de Sanahuja, Moliner y Moliner (2019) en un aula de 5º y 6º de Educación Primaria. Los resultados mostraron que el proyecto LÓVA fomentaba la gestión inclusiva del aula, incrementando el sentido de pertenencia al grupo y el clima saludable en clase, con la participación activa de todos.

En el ámbito internacional, Sviben y Herak (2018) manifiestan la importancia de insertar contenidos relacionados con la ópera en los currículos actuales. Aunque la ópera infantil constituye una experiencia principalmente visual, permite que los niños perciban la música y que se incluyan en la propia acción. Si se favorece la vivencia directa de estas actividades, se ofrece a los discentes la posibilidad de formar parte de una actividad compleja y completa en la que literatura, música, teatro, expresión corporal y artes plásticas constituyen un todo. De este modo, se promueve la valoración positiva de aspectos musicales y culturales que, a su vez, contribuirán al desarrollo de un compromiso mayor con las artes y la educación musical en un futuro (Elpus, 2018).

La ópera infantil o la representación de cuentos vinculados a la ópera en la etapa de Educación Primaria permitirá coordinar la Educación Musical con otras áreas curriculares, desarrollando no solo habilidades musicales, sino también aquellas vinculadas con la expresión corporal y, en líneas generales, con el desarrollo integral del niño.

1.4. Objetivos y cuestiones de investigación

El propósito principal de este trabajo fue analizar la adaptación del proceso educativo a distancia de las áreas de Educación Musical, Lengua Castellana y Literatura, Educación Física y Educación Plástica en sexto de Educación Primaria, a través de una propuesta interdisciplinar basada en la ópera *La flauta mágica* de W. A. Mozart. En concreto, planteamos las siguientes cuestiones: a) ¿Cómo se puede fomentar la coordinación entre las áreas participantes en el proyecto?; b) ¿Qué percepciones tienen las familias sobre la aplicación del proyecto?; c) ¿Qué aportaciones se derivan de la puesta en marcha del proyecto en el desarrollo del alumnado?; d) ¿De qué manera ha contribuido el proyecto al bienestar psicológico y la convivencia en el entorno familiar durante el confinamiento?

Este objetivo general y las cuestiones señaladas se concretaban en los siguientes objetivos específicos:

- Indagar sobre nuevas vías de coordinación entre las áreas participantes en el proyecto.
- Conocer la percepción de las familias sobre el desarrollo del proyecto.
- Estudiar la contribución del proyecto al desarrollo competencial y a la autonomía del alumnado.
- Identificar las aportaciones de cada una de las áreas curriculares en el desarrollo integral del alumnado.
- Analizar la repercusión del proyecto en el bienestar psicológico y la convivencia en el hogar familiar durante el confinamiento.

2. Método

Se desarrolló un estudio de casos descriptivo, el cual tiene como finalidad describir nuevos programas o innovaciones, sin incluir una fundamentación teórica previa sobre dicha intervención para evitar la inclusión de hipótesis preestablecidas (Merriam, 1998; Pérez, 1994). El proceso indagador se caracteriza por la descripción y comprensión en profundidad de la intervención educativa desarrollada. Los datos cualitativos extraídos se complementaron con los obtenidos mediante procedimientos descriptivos desde una perspectiva cuantitativa, adoptando así un enfoque mixto de investigación (Gómez, Cano y Torregrosa, 2020).

2.1. Presentación del proyecto

La propuesta de innovación que se presenta en este trabajo, “En busca de nuestra flauta mágica”, consiste en la planificación y puesta en marcha de un proyecto educativo de carácter interdisciplinar, cuyas características principales se presentan a continuación.

2.1.1. Contexto y participantes

El proyecto de innovación va dirigido a una clase de sexto de Educación Primaria de 22 alumnos de un colegio público de Educación Infantil y Primaria de una línea, situado en un entorno rural de la provincia de Cuenca. El aula objeto del estudio está formada por doce niñas (54.54%) y diez niños (45.46%), de los cuales cuatro (18.2%) proceden de familias inmigrantes de origen marroquí y ecuatoriano. El nivel socioeconómico de las familias de este grupo de alumnos es medio, con al menos un trabajador en activo, siendo los sectores primario y terciario los más representativos. En cuanto al nivel cultural, este se caracteriza por su diversidad, aunque todas las familias poseen estudios primarios. En lo relativo a los docentes, se trataba de personal laboral fijo e interino que impartían Educación Musical, Educación Física, Educación Plástica (profesional que también realiza apoyo a alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo) y el tutor del grupo que se encargaba del área de Lengua Castellana y Literatura.

La muestra total estuvo formada por los 22 alumnos hacia los que se dirigía el proyecto, sus familias y los cuatro docentes que desarrollaron la intervención.

2.1.2. Técnicas e instrumentos de recogida de información

La evaluación de la propuesta de innovación se llevó a cabo a través de las siguientes técnicas e instrumentos: a) grupo de discusión por medio de la plataforma *Teams* con los docentes participantes; b) cuestionario de preguntas semiabiertas online para el alumnado y las familias, empleando la plataforma *Microsoft Forms*; c) observación y diario de campo utilizado por el profesorado en las sesiones en directo; d) análisis de tareas (fichas, interpretaciones, elaboraciones, etc.); e) escalas de estimación con los estándares de aprendizaje evaluables empleando el programa “Evalúa” (Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha).

Debido a la situación provocada por el virus SARS-CoV-2 en el momento de desarrollo de la propuesta, el proceso de evaluación y de recogida de información se llevó a cabo a lo largo de todo el periodo de su puesta en práctica:

- Docentes: se conformó un grupo de discusión moderado por las investigadoras, partiendo de un guion de cuatro preguntas abiertas y fomentando la interacción entre los participantes.
- Familias: los padres y madres completaron los cuestionarios enviados a través de la cuenta de *Microsoft* del docente de Educación Musical a sus direcciones de correo electrónico. Se explicó que estos cuestionarios debían ser contestados por la persona que hubiese participado en el proyecto; si el padre y la madre habían participado de forma similar, el cuestionario se completaría de manera colaborativa.
- Alumnado: respondieron a los cuestionarios enviados de forma análoga a lo indicado para las familias. Este instrumento fue contestado individualmente sin ayuda de sus progenitores. Además, se empleó la observación y el diario de campo, así como el análisis de tareas a través de las sesiones en directo, de las grabaciones de las mismas y de las actividades realizadas por los alumnos. Estas técnicas fueron complementadas con la valoración de los estándares de aprendizaje realizada por los docentes a través del programa “Evalúa” de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha.

2.1.3. Procedimiento

Las fases para el desarrollo del proyecto educativo que se propone en este trabajo fueron las siguientes:

1. Análisis de necesidades: atendiendo al contexto, nos situamos al comienzo del confinamiento. A pesar del aislamiento que esta situación provocó, la etapa de Educación Primaria continuaba teniendo, por ley, un carácter global e integrador, que debía quedar reflejado en las propuestas educativas realizadas desde el equipo docente. Por ello, en una reunión del equipo de nivel de sexto de Educación Primaria durante la última semana de marzo,

el docente de Educación Musical planteó adaptar una de las propuestas que se llevarían a cabo durante el tercer trimestre: la planificación y representación de un cuento-ópera con los alumnos. La motivación principal nació de la necesidad de fomentar la interdisciplinariedad entre las distintas áreas, así como de favorecer el trabajo cooperativo entre escuela, alumnado y familias.

2. Planificación del proyecto educativo: esta fase consistió en organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, mecanismos de coordinación y comunicación, recursos, temporalización, etc. Esta planificación tenía un carácter flexible adaptándose a medida que avanzó el proceso, con el fin de atender a las necesidades de los alumnos y sus familias. Se establecieron reuniones entre los docentes, las investigadoras colaboradoras externas al proyecto, las familias y el alumnado, con el fin de explicar el proyecto y planificar conjuntamente su adaptación a la modalidad online.
3. Desarrollo del proyecto educativo y recolección de datos: puesta en marcha de la propuesta y recogida de datos que, posteriormente, permitiría la evaluación de la acción. Cada una de las áreas implicadas tuvo una sesión semanal de trabajo con las familias y el alumnado. El proyecto se dividió en cuatro partes interrelacionadas en función de las áreas participantes:
 - a. Lengua Castellana y Literatura: lectura del cuento adaptado de la ópera *La flauta mágica* de W. A. Mozart (Kerloc'h, 2018) en grupo. Análisis de los personajes y de la historia, fomentando el debate en clase. División del aula en cuatro grupos de 5-6 alumnos. La obra también se fragmentó en cuatro partes principales, correspondientes a los distintos actos previstos. Cada grupo de alumnos completaría una ficha con cuatro preguntas básicas de comprensión lectora. Los trabajos se depositaron en la plataforma *Teams*. En esta área también se trabajaron los diálogos, narraciones y la repartición de los personajes.
 - b. Educación Musical: audición activa de algunas partes principales de la música compuesta por W. A. Mozart. Visualización de la representación infantil de la ópera. Reparto de las partituras adaptadas de partes de la ópera para canto (*Coro de esclavos*) e interpretación instrumental mediante acompañamientos con percusión corporal (*Canción de Papageno*). Para el acompañamiento con percusión corporal, se facilitó un musicograma y, posteriormente, se propusieron los patrones rítmicos básicos. Igualmente, se propuso a los alumnos fabricar instrumentos que se añadirían al acompañamiento de percusión corporal.
 - c. Educación Física: trabajo de expresión corporal. Las sesiones realizadas en esta área constaban de un calentamiento para activar los distintos segmentos corporales, una parte principal con dos juegos relacionados con la dramatización (mímica) y una sección final de relajación. La canción *Coro de esclavos* sería acompañada de una dramatización sencilla inventada por los alumnos.
 - d. Educación Plástica: elaboración de decorados y vestimentas asequibles. Cada alumno elaboraría la vestimenta propuesta para el personaje con ayuda de su familia. Por grupos, se establecería un decorado que sería común a todos: un arcoíris dibujado sobre papel continuo o folios con el lema "Todo está bien porque trabajamos juntos". Las sesiones se dedicaron a comprobar la evolución del alumnado, dar ideas y ayudar a los compañeros.
 - e. Sesiones conjuntas: grabación de las distintas partes de la ópera-cuento. Para ello, era imprescindible que apareciera el decorado propuesto y el alumno con la vestimenta elaborada. Estas grabaciones constaban de dos partes diferenciadas: por un lado, la grabación de los diálogos por grupos; por otro lado, la grabación de las piezas musicales. La canción dramatizada se grabó de forma conjunta en una sesión. El acompañamiento instrumental se grabó individualmente para que el docente, posteriormente, uniera las distintas actuaciones. Finalmente, se realizó el montaje completo del cuento-ópera que fue visualizado conjuntamente por el grupo clase, sus familias y los docentes.
4. Evaluación e interpretación de resultados: es una etapa paralela al desarrollo del plan ya que, a medida que se avanza en su desarrollo, también se recogen datos que permiten la adaptación del proceso a las necesidades surgidas. En esta fase se llevaron a cabo los siguientes análisis de datos: a) análisis de la adquisición de contenidos por parte del alumnado a través del programa "Evalúa" de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha; b) análisis estadístico descriptivo para la obtención de medias, desviaciones típicas, frecuencias y porcentajes; c) análisis de las narraciones extraídas del grupo de discusión de los docentes y de las preguntas abiertas del cuestionario para familias y alumnado. Del mismo modo, la reflexión conjunta permitió la interpretación de los resultados obtenidos y la exposición de ideas para futuras aplicaciones de este proyecto.

3. Análisis de los resultados

El análisis de los resultados se corresponde con la fase de evaluación anteriormente mencionada. Para facilitar la extracción de conclusiones, se han establecido tres apartados básicos: 1) adquisición de contenidos y competencias por el alumnado; 2) voces del profesorado; 3) voces de las familias y 4) voces del alumnado.

3.1. Alumnado: adquisición de contenidos y competencias

La adquisición de contenidos por parte del alumnado fue valorada a través de la observación, del análisis de tareas y del programa "Evalúa" de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha. Se tuvieron en cuenta treinta estándares

de aprendizaje que guiaban el proyecto, vinculados a los contenidos curriculares de cada una de las áreas participantes. La Tabla 1 muestra las medias obtenidas por la clase en cada una de las asignaturas tras la ponderación de los estándares y los cálculos realizados⁴:

Tabla 1. Nota media por asignaturas.

Área	M
Lengua Castellana y Literatura	8
Educación Musical	8
Educación Plástica	9
Educación Física	9

La media de las áreas Lengua Castellana y Literatura y Educación Musical se corresponde, según el citado programa de evaluación, con un nivel alto en cuanto a la adquisición de contenidos, equiparable a un notable. Las áreas de Educación Plástica y Educación Física obtienen una puntuación media excelente, que se correspondería con un sobresaliente.

La Tabla 2 muestra los niveles medios de la clase alcanzados en cada una de las competencias clave recogidas por el Decreto 54/2014, de 10/07/2014, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha:

Tabla 2. Niveles competenciales medios del alumnado.

Competencia	M
Comunicación lingüística	4
Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología	3
Competencia digital	4
Aprender a aprender	5
Competencias sociales y cívicas	5
Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor	4
Conciencia y expresiones culturales	4

Nota: Nivel 1=Inadecuado; Nivel 2=Básico; Nivel 3=Aceptable; Nivel 4=Destacado; Nivel 5=Excelente

El nivel más bajo, aunque aceptable, fue el obtenido por los alumnos en competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología. En el resto de competencias los niveles oscilan entre destacado y excelente. Los resultados, por tanto, son positivos y corroboran un adecuado nivel competencial del alumnado.

3.2. Voces del profesorado

La sesión en la que se desarrolló el grupo de discusión fue grabada y transcrita, enviando dichas transcripciones a los docentes con el fin de confirmar y contrastar la información.

La primera pregunta aludía a la calidad de la coordinación entre las áreas que formaban parte del proyecto. Según las respuestas ofrecidas y la interacción mantenida entre los cuatro docentes, la participación en el proyecto había incrementado las vías de comunicación entre las áreas participantes, no solo en lo referido a las herramientas empleadas (plataforma *Teams*, redes sociales y telefonía móvil), sino también en lo relacionado con el tiempo que dedicaban a estas labores. Igualmente, la necesidad de unificar criterios, analizar los contenidos curriculares y plantear una metodología común de trabajo y de evaluación, había mejorado el proceso educativo desarrollado y su capacidad de trabajo en equipo cooperativo.

“Al principio, la verdad es que lo veía todo un poco caótico. Cuando la propuesta se planteó en el colegio lo vi viable porque estábamos presencialmente en las aulas. Después del confinamiento, todo cambió. Tuvimos que formarnos en una plataforma que desconocíamos, acostumbrarnos a reuniones con el alumnado y las familias *online*, a no saber qué sucedería y si seríamos capaces de salir adelante. Ahora, no quiero estar sola en clase nunca más (...)” (Docente 1).

⁴ El programa “Evalúa” muestra las calificaciones de cada alumno con un número entero, redondeando si existieran decimales. Esto también se ha considerado en el cálculo de las medias globales por áreas y competencias.

“Me pasó un poco lo mismo. Coincido con ella. No sabía ni por dónde empezar ni cómo comunicarme con ellos. Y mira que llevamos tiempo con las redes sociales, pero esto era distinto. Si algo he aprendido es a trabajar en equipo, a aceptar otras ideas, a adaptarme a las nuevas condiciones y a pedir ayuda” (Docente 3).

La segunda cuestión aludía a la calidad de las relaciones escuela-familia. Los docentes afirmaron que habían conocido mejor a los padres de sus alumnos, que se sentían más empáticos y, a su vez, coincidieron en que la participación de la familia en los procesos educativos mejora su coherencia y adecuación.

“Claro que mejoramos, pero no estábamos acostumbrados a escuchar. Ni ellos, ni nosotros. Creo que todos hemos visto lo que podemos lograr si trabajamos juntos y la verdad es que *Teams* es una buena plataforma para facilitar esos intercambios” (Docente 4).

“Creo que ninguno conocíamos bien a los padres de nuestros alumnos después de seis meses con ellos. Esto nos ha servido para ver otras posibilidades de contacto, que no todo tiene que ser a través de reuniones en el colegio o del *Whatsapp*, que si escuchamos, todos mejoramos” (Docente 1).

La tercera pregunta hacía referencia a la necesidad de aumentar la competencia y autonomía del alumnado a través de las actividades propuestas desde el centro. Los docentes coincidieron en que la distancia, la necesidad de aprender por ellos mismos, la ausencia de ayuda en muchos casos e incluso las ganas de ver a sus compañeros habían incrementado el interés, la participación, las habilidades y la autonomía de los discentes.

“Nunca he visto a mis niños tan autónomos como en este proyecto. Incluso decían: Señor, ¡que podemos solos! Increíble. Creo que ellos nos han dado la fuerza a nosotros y a sus padres para seguir. Han trabajado de manera autónoma y han desarrollado las actividades lo mejor que han podido” (Docente 2).

“Coincido totalmente. Pero si hasta proponían más ideas para las vestimentas, los decorados, querían incluso cambiar el guion del cuento. Se han sentido menos solos y han podido estar en contacto con sus compañeros. Los que más recursos tenían ayudaban a los que les faltaban, les animaban, les decían que pronto se verían y que serían famosos con su representación!” (Docente 3).

La última cuestión aludía a la importancia de valorar positivamente las aportaciones de cada una de las áreas curriculares en el desarrollo integral del alumnado. La respuesta fue unánime: todas y cada una de las áreas de conocimiento contribuyen a la formación de la persona.

“Yo no lo había puesto en duda, pero sí es cierto que le damos más importancia a lo que se da en Lengua, Inglés o Matemáticas. Parece que el resto no servimos y no es así. Todos aportamos y creo que con esta propuesta lo hemos demostrado.” (Docente 3)

“¿Qué es lo que más se ha visto durante el confinamiento? Música, deporte, dibujos, etc. No digo que Lengua no sea fundamental, que lo es, pero hay más cosas, más contenidos a los que debemos dar el lugar que deben tener.” (Docente 4)

3.3. Voces de las familias

Las voces de las familias se obtuvieron a través de un cuestionario con cuatro preguntas, dos cerradas y dos abiertas. Los resultados de la primera pregunta, que aludía al grado de satisfacción familiar con el proyecto planteado, se muestran en la Figura 1:

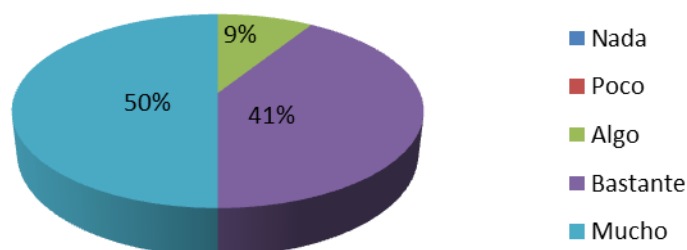


Figura 1. Valoración del grado de satisfacción familiar.

Del total de familias encuestadas, 11 mostraron su satisfacción absoluta con el proyecto, 9 señalaron que estaban bastante satisfechas con la propuesta planteada, mientras que solo 2 manifestaron que estaban algo satisfechas. Estos

resultados reflejan que, en su mayoría, las familias valoraban positivamente el proyecto, aunque también se deduce la existencia de necesidades que serían expuestas en las preguntas abiertas finales.

La segunda pregunta solicitaba la valoración de los recursos propuestos para la ejecución el proyecto, cuyos resultados se muestran en la Figura 2:

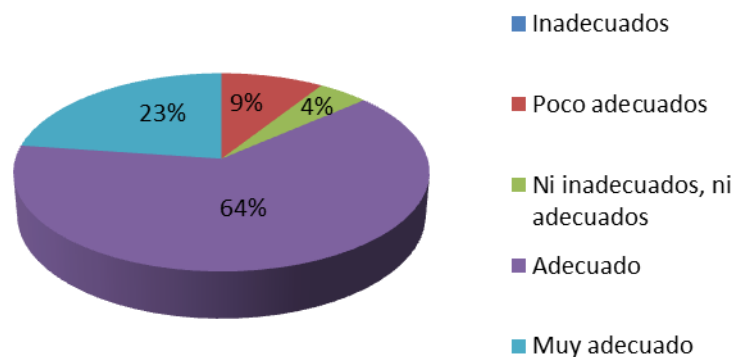


Figura 2. Adecuación de los recursos según las familias.

De las familias participantes, 14 señalaron que los recursos que necesitaban y que emplearon en el proyecto fueron adecuados y 5 consideraban estas herramientas muy adecuadas. Por otro lado, 2 familias manifestaron su disconformidad con los recursos que se precisaban, mientras que una única familia indicaba que no les resultaban ni inadecuados, ni adecuados. De estas valoraciones se deduce que, para la mayoría de las familias, los recursos propuestos para el desarrollo del proyecto resultaron suficientes y adecuados. No obstante, también se detectan necesidades derivadas de las respuestas de algunas familias que valoraron negativamente estas herramientas.

En cuanto a las preguntas abiertas formuladas, en el primer caso, se solicitaba a las familias que especificaran elementos que cambiarían para mejorar la propuesta y/o su participación en ella. La mayoría manifestaron la importancia de formarse en los recursos TIC necesarios para ayudar a sus hijos, participar en las reuniones de planificación aportando ideas, que el centro o la administración facilitaran los recursos tecnológicos/informáticos necesarios para que todos accedieran de la misma forma o el incremento de la participación de los hermanos proponiendo vías concretas de actuación.

La segunda de las cuestiones formuladas centraba el interés en la posible mejora de la convivencia en casa gracias a la participación conjunta padres-hijos en el proyecto. La mayoría de las familias coincidían en que el proyecto les había permitido integrarse en las actividades escolares, salir de la rutina, no centrarse tanto en la gran cantidad de deberes que se enviaban desde el colegio y la importancia de que sus hijos aprendieran divirtiéndose gracias a lo que la música, el ejercicio físico, la plástica o la lectura les habían ofrecido. Algunos de ellos señalaron que este proyecto había sido como una terapia familiar, que les había ayudado a sobrellevar el aislamiento. También se destacaba la falta de recursos de algunas familias, la dificultad de compartir las pocas herramientas con el resto de hijos o la falta de tiempo para ayudar y participar más activamente en el proyecto.

Estas respuestas se vinculan con los resultados obtenidos de las dos cuestiones cerradas planteadas (véase Figuras 1 y 2) en las que, a pesar de las valoraciones positivas que las familias hacían, también se deducía la existencia de necesidades referidas a los recursos que se precisaban y a la satisfacción general con la puesta en marcha del proyecto.

3.4. Voces del alumnado

Las voces de los alumnos se obtuvieron a través de un cuestionario, distinto al proporcionado a sus familias, con cuatro preguntas: dos cerradas y dos abiertas.

Los resultados de la primera pregunta, referida al grado de satisfacción por su participación en el proyecto, se muestran en la Figura 3:

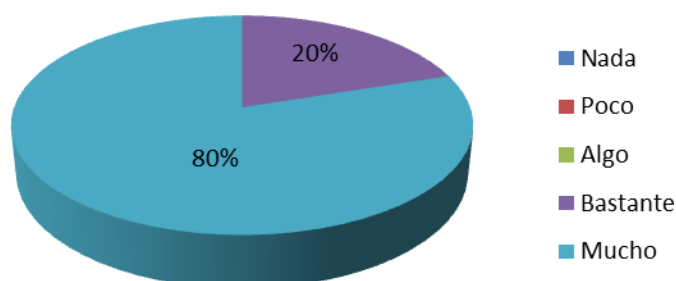


Figura 3. Grado de satisfacción del alumnado.

La mayoría de los alumnos, un total de 18, señalaron que les gustó mucho participar en el proyecto, mostrando su satisfacción con el mismo, mientras que 4 discentes indicaron que les gustó bastante participar en el proyecto. Se detecta, por tanto, un nivel muy alto de satisfacción. No obstante, es posible que existan ciertos elementos que podrían favorecer la adaptación de la intervención a las necesidades del alumnado.

La segunda pregunta aludía al grado en el que este proyecto musical había provocado emociones positivas en el alumnado durante el confinamiento como la alegría, tranquilidad, esperanza, etc. Los resultados se muestran en la Figura 4:

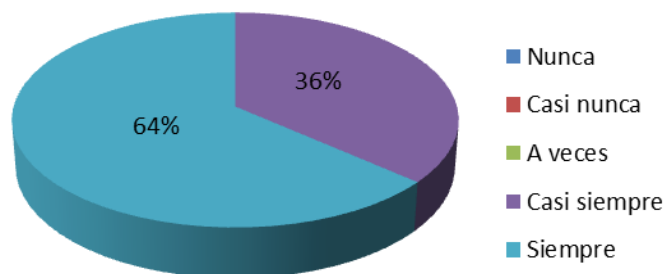


Figura 4. Grado de emociones positivas por el proyecto musical.

Como se puede observar en el gráfico, los alumnos afirmaban que el proyecto musical les había provocado emociones positivas durante el confinamiento casi siempre (8 estudiantes) o siempre (14 estudiantes). Estos hallazgos muestran el bienestar emocional derivado del desarrollo de la propuesta. La falta de emociones positivas, en algunos casos y/o momentos, podría ser debida a las dificultades o necesidades encontradas a la hora de realizar las tareas requeridas.

En cuanto a las preguntas abiertas formuladas, en el primer caso, se pedía a los discentes que indicaran las dificultades que habían encontrado en su participación en el proyecto. Muchos niños señalaban que, al principio, no sabían utilizar la plataforma *Teams* y que tuvieron que pedir ayuda, la dificultad de aplicar el acompañamiento musical en la obra seleccionada o la falta de materiales en sus casas. De hecho, algunos alumnos mencionaban que no tenían ordenador y que asistían a las sesiones con sus compañeros y maestros a través del móvil de sus padres. Estos datos se relacionan con las respuestas ofrecidas a las preguntas cerradas comentadas en las Figuras 3 y 4. Por lo general, los estudiantes informaban de altos niveles de satisfacción con el proyecto y de la manifestación de emociones positivas derivadas de su participación en el mismo. Sin embargo, es probable que la adaptación de esta intervención a las necesidades manifestadas, incrementara las valoraciones positivas que los discentes hacen de la misma, mejorando así sus estados anímicos durante todo el proceso.

La última cuestión hacía referencia a lo que más les había gustado del proyecto. Los discentes señalaron aspectos como la música de *La flauta mágica*, las actividades de mímica que habían realizado en Educación Física, lo que se habían divertido cuando elaboraban las vestimentas, el cuento que habían leído y, algo fundamental: habían podido estar con sus amigos del colegio y se habían ayudado mucho. De hecho, algunos manifestaban que no querían que el proyecto terminara. Estos aspectos también se vinculan con el bienestar emocional que la propuesta provocaba en el alumnado, a pesar de las necesidades y/o dificultades mencionadas por el alumnado.

4. Conclusiones

El objetivo principal de este trabajo fue analizar la adaptación del proceso educativo a distancia de las áreas de Educación Musical, Lengua Castellana y Literatura, Educación Física y Educación Plástica en sexto de Educación Primaria, a través de una propuesta interdisciplinar basada en la ópera *La flauta mágica* de W. A. Mozart. Este propósito principal se concretó en cinco objetivos específicos y cuatro cuestiones de investigación vinculadas a dichos propósitos, a las que se pretendía dar respuesta con los resultados de este estudio.

La primera pregunta de investigación indagaba en las vías para fomentar la coordinación entre las áreas curriculares incluidas en la propuesta. La respuesta fue dada por los docentes a través de las narraciones recogidas del grupo de discusión *online*. En este sentido, la necesidad de clarificar los contenidos, unificar criterios metodológicos y procedimientos de evaluación, dentro de una modalidad de enseñanza-aprendizaje a distancia, impulsó el establecimiento de nuevos mecanismos de coordinación y colaboración: redes sociales, plataforma *Teams*, telefonía móvil y aumento de los tiempos dedicados a estas labores. Estos aspectos cumplen con los requerimientos establecidos por Martín y Fernández (2017) para la planificación de proyectos interdisciplinares en los centros educativos, como la concreción de similitudes entre los currículos de las distintas áreas, la planificación de actividades, la selección de estándares, la evaluación mediante técnicas como la observación o el análisis de tareas, el uso de las TIC o la cooperación entre los docentes. Con ello, se refuerza la importancia de la formación del profesorado como promotor de actividades musicales integradoras (González et al., 2015), así como la capacidad de coordinación de áreas como

Educación Musical, Educación Física, Lengua y Educación Plástica mostrada en proyectos de innovación que impulsan el desarrollo integral del alumnado (Álvarez e Yllera, 2017; De Vicente e Ibáñez, 2015; Marinseck y Denac, 2020). Del mismo modo, se corrobora el papel de la ópera infantil como un recurso que permite unir literatura, música, expresión corporal y artes plásticas (Sviben y Herak, 2018).

La segunda pregunta de investigación aludía a las percepciones que las familias tenían sobre la aplicación del proyecto. Tal y como se refleja en los hallazgos obtenidos, la mayoría de las familias presentaban un nivel alto de satisfacción con la puesta en marcha de la propuesta y con los recursos que precisaban. La valoración positiva de las familias es un factor clave para incrementar la calidad de la educación musical, reforzando las acciones planeadas por los docentes que conlleven el desarrollo competencial del alumnado (Marín et al., 2018). Sin embargo, a pesar de estos datos y de que las narraciones docentes en el grupo de discusión destacaban la mejora de las relaciones con los padres de sus alumnos, lo cierto es que las familias participantes también informaban de algunas carencias y/o dificultades como la falta de formación en herramientas TIC, la escasez de recursos en los hogares y la dificultad de compartir los existentes, el interés por asistir a las reuniones de planificación del proyecto para aumentar su participación activa en el mismo, los problemas de tiempo y de conciliación familiar o la importancia de incrementar la participación de los hermanos en este tipo de planteamientos educativos. La denominada “brecha digital” o la falta de medios tecnológicos en muchas familias, ya establecida por el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2019), se ha hecho más patente con el estado de alarma, el cierre de los colegios y el confinamiento de la población (Diez y Gajardo, 2020). Además, las familias solicitan orientaciones más claras y precisas a la hora de apoyar a sus hijos en sus actividades académicas que, incluso, podrían ayudarles en la optimización del tiempo que dedican a estas tareas (Vuorikari, Velicu, Chaudron, Cachia y Di Gioia, 2020). De ahí la importancia de su participación activa en los procesos de planificación de las intervenciones educativas.

La tercera cuestión de investigación se centraba en las aportaciones de la propuesta en el desarrollo del alumnado, incluyendo el ámbito competencial y su autonomía. Siguiendo la evaluación de los estándares de aprendizaje curriculares y del nivel en cada una de las competencias clave, se concluyó que los alumnos habían adquirido los contenidos integrados en el proyecto de las cuatro áreas participantes. Igualmente, su nivel competencial se había incrementado, no solo en lo referente a las habilidades musicales, sino también en aquellas relacionadas con el resto de competencias (no musicales). Esto corrobora lo establecido en estudios previos en los que se mostraba la importancia de la educación musical para el desarrollo integral del niño (Acebes y Carabias, 2016; Andreu y Godall, 2012; Cancer et al., 2020; Carrillo et al., 2017; Reynoso, 2010). Los docentes, en el grupo de discusión, también manifestaron la mayor autonomía e implicación de los discentes, así como su interés, participación y ayuda a los compañeros. La ópera infantil promueve el desarrollo socio-emocional del alumnado (Sanahuja et al., 2019), así como la toma de conciencia de las posibilidades de comunicación del propio cuerpo (Coterón y Sánchez, 2012; Ortega, 2015). A estos hallazgos debe añadirse la valoración positiva de las aportaciones de cada una de las áreas curriculares en el desarrollo integral del alumnado, tal y como señalaban los docentes en el grupo de discusión, las familias y el alumnado al aludir a los beneficios obtenidos a nivel emocional y social. Estos resultados resaltan la importancia de áreas como la Educación Musical que, lamentablemente, han sido relegadas a un segundo plano en los actuales currículos decretados por las administraciones públicas (Aróstegui, 2016). Investigaciones en el ámbito de la neurociencia muestran su relevancia en el desarrollo de competencias que van más allá de lo puramente musical (Addessi et al., 2017; Hallam, 2017; Peñalba, 2017).

Por último, a través de la cuarta pregunta, se abordaba la forma en la que el proyecto había contribuido al bienestar psicológico y a la convivencia en el entorno familiar durante el confinamiento. Según las narraciones de los padres, se hacía hincapié en la participación en el proyecto como una terapia para afrontar de manera positiva el aislamiento propio del periodo de estado de alarma. Los discentes, por su parte, destacaban la colaboración de sus hermanos y las emociones positivas que les había producido la participación en la ópera. Autores como Levens (2020) han reforzado la importancia de la música como herramienta que ayuda a enfrentar la soledad a la que muchas familias se han visto sometidas por la pandemia provocada por el SARS-CoV-2. No obstante, atender a las necesidades manifestadas por las familias y los alumnos podría mejorar este bienestar, sobre todo al abordar la falta de recursos y el aumento de la participación de los hermanos a la que se aludía en la cuestión anterior.

Este estudio no está exento de algunas limitaciones que deberán valoradas en futuros trabajos y/o adaptaciones en este ámbito de estudio. En primer lugar, no se tuvieron en cuenta las posibles consecuencias emocionales (trastornos o miedos persistentes) derivadas del confinamiento, aspecto que debería ser evaluado en futuras investigaciones con el fin de ajustar la propuesta educativa y el apoyo que deberían recibir profesores, familias y alumnado. En segundo lugar, no se contactó con el entorno, con servicios sociales o escuelas de música que podrían haber ayudado en los recursos y ayudas a las familias más necesitadas, tal y como sugieren investigaciones previas (Berbel y Díaz, 2014). Por último, como apuntaron las familias, no se tuvo en cuenta su participación en la planificación del proyecto, aspecto que podría haber mejorado la calidad de su ejecución y la adaptación del mismo a las necesidades de cada familia.

Propuestas como la detallada en este trabajo refuerzan la necesidad de colaboración entre la universidad y los centros educativos, así como la importancia de la coordinación entre las distintas áreas curriculares, con el fin de fomentar procesos investigadores y actuaciones que promuevan la calidad en cualquier etapa educativa. La Educación Musical, con la coordinación del resto de áreas participantes, emerge como uno de los vehículos que impulsan el desarrollo integral y competencial del alumnado. El conocimiento de las bases musicales de nuestra cultura hace que

los discentes se aproximen a su pasado para comprender su presente (Chen, 2018; Olcina, 2017). Diversos autores señalan la ópera como el género que permite la integración de las distintas formas de dramatización, unidas a las artes plásticas y la literatura (Muñoz et al., 2014; Sviben y Herak, 2018). Una educación musical completa posibilita el desarrollo integral del alumnado (Carrillo et al., 2017; Frega, 2004; Reynoso, 2010), contribuyendo al compromiso de las personas con su formación musical futura (Elpus, 2018).

5. Referencias bibliográficas

- Acebes, A. y Carabias, D. (2016). Music therapy as an integrative tool for pupils with attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD) in the music classrooms at elementary schools. *Revista Electrónica De LEEME*, (38), 1-16. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9881>
- Addessi, A. R., Anelli, F., Benghi, D. y Friberg, A. (2017). Child-computer interaction at the beginner stage of music learning: Effects of reflexive interaction on children's musical improvisation. *Frontiers in Psychology*, 8, 65. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00065>
- Álvarez, E. e Yllera, C. (2017). La performance como recurso comunicativo-expresivo en el aula de primaria/The performance as a communicative-expressive resource in the primary classroom. *El Guiniguada. Revista de Investigaciones y Experiencias en Ciencias de la Educación*, 26, 47-61.
- Andreu, M. y Godall, P. (2012). La importancia de la Educación Artística en la enseñanza obligatoria: la adquisición de competencias básicas de Primaria en un centro integrado de música. *Revista de Educación*, 357, 179-202. <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-357-057>
- Aróstegui, J. L. (2016). Exploring the global decline of music education. *Arts Education Policy Review*, 117(2), 96–103. <http://doi.org/10.1080/10632913.2015.1007406>
- Berbel, N. y Díaz, M. (2014). Educación formal y no formal. Un punto de encuentro en educación musical. *Aula Abierta*, 42, 47-52.
- Cancer, A., Bonacina, S., Antonietti, A., Salandi, A., Molteni, M. y Lorusso, M. L. (2020). The effectiveness of interventions for developmental dyslexia: Rhythmic reading training compared with hemisphere-specific stimulation and action video games. *Frontiers in Psychology*, 11, 1158. <https://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01158>
- Carrillo, C., Viladot, L. y Pérez, J. (2017). Impacto de la educación musical: una revisión de la literatura científica. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 14, 61-74. <https://doi.org/10.5209/RECIEM.54828>
- Chen, L. (2018). The effects of a chinese and cuban music programme on the cultural understanding of elementary children. *Malaysian Journal of Music*, 7, 117-133. <https://doi.org/10.37134/mjm.vol7.7.2018>
- Coterón, J. y Sánchez, G. (2012). Expresión corporal en Educación Física: la construcción de una disciplina. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, (14), 164-175. http://emasf2.webcindario.com/EMASF_NUMERO_14_EXPRESION_CORPORAL.pdf
- De Vicente, M. I. e Ibáñez, J. (2015). La música en las colecciones de literatura infantil. Una perspectiva interconectada de recepción lecto-auditiva. En N. Ibarra, J. Ballester, M. L. Carrió y F. Romero (Coords.), *Retos en la adquisición de las literaturas y de las lenguas en la era digital* (pp. 219-226). Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- Díez, E. J. y Gajardo, K. (2020). Educar y Evaluar en Tiempos de Coronavirus: la Situación en España. *REMIE – Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(2), 102-134. <http://dx.doi.org/10.447/remie.2020.5604>
- Elpus, K. (2018). Music education promotes lifelong engagement with the arts. *Psychology of Music*, 46(2), 155-173. <https://doi.org/10.1177/0305735617697508>
- Frega, A. L. (2004). *Didáctica de la Música*. Buenos Aires: Bonum.
- Goicoechea, E. (2004). Educación musical: la necesidad de adquirir conocimientos de Educación Física. En E. Castillo Y M. Díaz (Eds.), *Expresión Corporal en Primaria* (pp. 161-166). Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Gómez, M. I., Cano, M. A. y Torregrosa, M. S. (2020). *Manual para investigar en educación. Guía para orientadores y docentes indagadores*. Madrid: Narcea.
- Gómez, M. I., Marín, F. J. y Cano, M. A. (2018). Expresión corporal y diversidad curricular. En M. I. Gómez y F. J. Marín (Coords.), *Desarrollo psicomotor y expresión corporal* (pp. 69-86). Murcia: Diego Marín. <https://doi.org/10.30827/dreh.v0i7.6944>
- González, M. M., Perandones, M., Rodríguez, G. A. y Le Barbier, E. (2015). Estrategias expresivas, interdisciplinariedad y convivencia desde la Educación Musical. *DEDiCA, Revista de Educação e Humanidades*, 7, 143-162.
- Hallam, S. (2017). The impact of making music on aural perception and language skills: A research synthesis. *London Review of Education*, 15(3), 388-406. <http://doi.org/10.18546/LRE.15.3.05>
- Instituto Nacional de Estadística (2019). *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares*. Recuperado de https://www.ine.es/prensa/tich_2020.pdf
- Kerloc'h, J. P. (2018). *La flauta mágica*. Barcelona: Kókinos
- Levens, U. (2020). Improvising music together in times of isolation. *Information and Communication Technology in Musical Field*, 11(1), 77-84.
- Marín, F. J., Gómez, M. I. y Cano, M. A. (2018). Comunidad educativa, familia instrumental. En F. J. Marín y M. I. Gómez (Coords.), *Expresión instrumental* (pp. 71-83). Murcia: Diego Marín.

- Marinsek, M. y Denac, O. (2020). The effects of an integrated programme on developing fundamental movement skills and rhythmic abilities in early childhood. *Early Childhood Education Journal*, 48, 751-758. <http://doi.org/10.1007/s10643-020-01042-8>
- Martín, D. y Fernández, D. (2017). 7 Claves para realizar proyectos innovadores en Educación Física, Musical y Artística. En F. Zurita, A. J. Pérez, M. Castro, R. Chacón y T. Espejo (Comps.), *Alcance de la Investigación en la Educación Física: camino hacia la calidad de vida* (pp. 22-27). Granada: Universidad de Granada.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Muñoz, J. R., Arús, M. E. y García, J. (2014). *Actividades y juegos de música en la escuela*. Barcelona: Grao.
- Olcina, G. (2017). La educación inclusiva mediante la música: el rol del docente. En A. Rodríguez (Comp.), *Prácticas innovadoras inclusivas: retos y oportunidades* (pp. 1865-1872). Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Ortega, R. (2015). Utilización de los recursos de expresión corporal en las clases de Educación Primaria. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, (32), 8-19. http://emasf2.webcindario.com/EmasF_32.pdf
- Peñalba, A. (2017). La defensa de la educación musical desde las neurociencias. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 14, 109-127. <http://dx.doi.org/10.5209/RECIEM.54814>
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Métodos*. Madrid: La Muralla.
- Pérez, S. (2013). Efectos del Teatro Musical Colaborativo sobre el Desarrollo de la Competencia Social. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(1), 117-138 <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/1560/1924>
- Reynoso, K. M. (2010). La educación musical y su impacto en el desarrollo. *Revista de Educación y Desarrollo*, 12, 53-60. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antiores/12/012_Reynoso.pdf
- Sanahuja, A., Moliner, O. y Moliner, L. (2019). Gestión del aula inclusiva a través del proyecto LÓVA: la ópera como vehículo de aprendizaje. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 16, 3-19. <https://doi.org/10.5209/reciem.62101>
- Sarmiento, P. (2012). La Ópera, un Vehículo de Aprendizaje (LÓVA). *Eufonia Didáctica de la Música*, 55, 40-47. <https://www.grao.com/es/producto/la-opera-un-vehiculo-de-aprendizaje-lova>
- Sviben, T. J. y Herak, E. (2018). Children's Opera-Motivation for the reception of Art in Teaching Music in Primary Education. *Croatian Journal of Education*, 20(2), 11-48. <https://doi.org/10.15516/cje.v20i0.3380>
- Vuorikari, R., Velicu, A., Chaudron, S., Cachia, R. y Di Gioia, R. (2020). *How Families Handled Emergency Remote Schooling during the Covid-19 Lockdown in Spring 2020-Summary of Key Findings from Families with Children in 11 European Countries*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union. https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC122303/remote_schooling_families_summary.pdf

6. Referencias legislativas

- Decreto 54/2014, de 10/07/2014, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. *Diario Oficial de Castilla-La Mancha*, núm. 132, de 10 de julio de 2014, 18498-18909. <http://www.educa.jccm.es/es/normativa/decreto-54-2014-10-07-2014-establece-curriculo-educacion-pr>
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, etapa obligatoria dentro del sistema educativo español. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 52, de 1 de marzo de 2014, 19349-19420. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/02/28/126/dof/spa/pdf>