

# Competencias Transversales en Educación Primaria. Una Propuesta desde la Música con Perspectiva de Género

**Transversal Competences in Primary Education. A Proposal from Music with a Gender Perspective Insert the title in English**



M. Paz López-Peláez-Casellas

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Universidad de Jaén, España  
mlpelaez@ujaen.es

**Resumen:** En este trabajo se analiza una intervención educativa interdisciplinar y transversal centrada en la perspectiva de género que fue implementada en un colegio público con alumnado de 12 años. El objetivo era analizar si la música - convertida en el motor del proyecto - podía fomentar el desarrollo de las competencias transversales desde las distintas áreas del currículo. A lo largo de 4 meses, 48 estudiantes realizaron una investigación centrada en mujeres compositoras que han sido olvidadas y elaboraron diferentes productos artísticos. Los datos de esta investigación fueron recogidos mediante observación no participante, fotografías, audios y entrevistas, que fueron realizadas tanto al profesorado implicado en el proyecto como al alumnado. Para analizar los datos se utilizó un enfoque cualitativo a partir de métodos inductivos de agrupación y categorización de los datos. Las voces del alumnado y profesorado revelan que el proyecto artístico implementado sirvió para que se desarrollara la creatividad, habilidades sociales, responsabilidad y autoconfianza entre el alumnado a la vez que se fomentó una actitud crítica, y muy contestataria hacia las injusticias cometidas hacia las mujeres.

compositoras. Los resultados muestran que la implementación de metodologías interdisciplinares y transversales centradas en la música favorecen un aprendizaje significativo en el alumnado.

**Palabras clave:** Artes. Competencias transversales. Género. Interdisciplinar. Música

**Abstract:** This paper analyses an interdisciplinary and transversal educational intervention focused on the gender perspective that was implemented in a public school with 12-year-old students. The aim was to analyse whether music - the driving force behind the project - could promote the development of transversal competences from different areas of the curriculum. Over a period of 4 months, 48 students carried out a research project on forgotten women composers and produced various artistic products. The data for this research was collected through non-participant observation, photographs, audio and interviews conducted with both the teachers involved in the project and the students. A qualitative approach was used to analyse the data, using inductive methods to group and categorise the data. The voices of the students and teachers reveal that the artistic project implemented served to develop creativity, social skills, responsibility and self-confidence among the students, while at the same time fostering a critical and highly questioning attitude towards the injustices committed against women composers. The results show that the implementation of interdisciplinary and transversal methodologies centred on music promotes significant learning among students.

**Keywords:** Arts. Transversal competences. Gender. Interdisciplinary. Music

Submetido em: 30 de janeiro de 2025

Aceito em: 22 de abril de 2025

Publicado em: maio de 2025

## 1. Introducción

El desarrollo imparable de las tecnologías en el siglo XXI y los cambios sociales y económicos que se están sucediendo de manera vertiginosa en los últimos años están provocando incertidumbres con respecto al futuro próximo (Corbisiero-Drakos et al., 2020). Es la era de la “modernidad líquida”, a la que se refirió Bauman como a ese mundo volátil “en el cual casi ninguna estructura conserva su forma el tiempo suficiente como para garantizar alguna confianza y cristalizarse en una responsabilidad a largo plazo” (Bauman, 2007, p. 36). Ante esta situación de inestabilidad continuada, se está planteando modificar los pilares sobre los que se asientan los sistemas educativos, tanto en lo que respecta a sus metodologías y planes de estudio como a sus enfoques pedagógicos o formas de evaluación (Feito, 2020). Así, se hace necesario entre el profesorado incluir en el aula nuevas dinámicas que tengan en cuenta las habilidades necesarias en la era actual; apostar por el trabajo cooperativo y el intercambio de conocimientos frente al trabajo individual; o afrontar que el conocimiento que se presentamos, dividido en esos comportamientos estancos que son las asignaturas, es un constructo humano y en ocasiones dificulta la comprensión por parte del alumnado (Lugo et al., 2020). Porque el conocimiento es multidimensional y un acercamiento parcial solo conduce a medias verdades. Esto último ya lo advirtieron Efland (2004), Bauman (2007) o Nussbaum (2010), al enfatizar que una educación que sólo sea científico-técnica no solo tiene como consecuencia una formación incompleta, sino que provoca importantes carencias en el desarrollo del pensamiento crítico, la empatía o la imaginación, capacidades –todas ellas– que son necesarias para vivir en democracia.

Frente a esta situación, han surgido distintas alternativas para adoptar una educación holística (Aróstegui, 2019) en las que las artes y las ciencias se integren en pos de ese aprendizaje integral que resulta tan necesario en nuestra era. El creciente interés que ha despertado este asunto se puede apreciar claramente en la

terminología que se ha creado en torno. Asaber: currículo integrado, estudios interdisciplinares, o, más recientemente, el enfoque STEAM (Ciencias, Tecnología, Ingeniería, Artes y Matemáticas). El artífice de este último abordaje fue Georgette Yakman y supuso la modificación del anterior enfoque STEM, en el que se excluían las artes. Esta pedagoga comprendió que la propuesta STEAM era la forma más adecuada de generar un aprendizaje que fuera verdaderamente integrado y creativo y que capacitará al alumnado a enfrentarse a los cambios de la nueva era (García-Fuentes, Raposo-Rivas y Martínez-Figueira, 2023). Sin embargo, este abordaje no está exento de controversias, especialmente en lo relativo al papel que deben desempeñar las artes o a la manera en la que éstas se integran con el resto de las disciplinas. Todo ello ha generado grandes discrepancias entre la comunidad científica, que parecen lejos de solucionarse (Lage-Gómez y Ros, 2021).

Los beneficios de un enfoque interdisciplinar que, además, esté centrado en las artes, han sido señalados en numerosas ocasiones por entender que promueve un aprendizaje significativo en el alumnado y que contribuye a la creación de un pensamiento flexible, autónomo y crítico (Ackerman y Perkins, 1989; Serra, 2019). Las artes ayudan a difuminar los límites disciplinares y crear espacios epistemológicos en los que pueden surgir nuevas maneras de representar el conocimiento (Lage-Gómez y Ros, 2021). Es en esta búsqueda por la creación de aprendizajes sólidos a través de una educación integral donde están adquiriendo una importancia creciente las competencias transversales. Se trataría promover competencias que pertenecen a todo el currículo y que facilitan la creación de aprendizajes sólidos (Rey, 2000; Halász y Michel, 2011; Aróstegui, 2019). La nueva ley educativa implantada en España en el curso 2023-2024, la denominada LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre), que deroga la anterior LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre), está alineada en esa búsqueda de una enseñanza integral. En ella se realiza una importante apuesta por las competencias transversales, con el objetivo de que todos los estudiantes tengan garantías de éxito en la educación. No se

trataría de abandonar las competencias clave que son propias de las disciplinas, sino de fomentar la transversalidad. La diferencia es grande con respecto a la anterior ley, ya que la derogada LOMCE apostataba por un modelo de corte positivista en el que primaba una educación basada en las competencias clave, que se erigían en el punto de partida en el diseño curricular, unos estándares cuantitativos de aprendizaje y un currículo escolar de tipo técnico-racional. Además, en la antigua ley se enfatizaba la mencionada competencia STEM, es decir la que se centraba en los conocimientos de las áreas de Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas.

En este artículo se presenta una investigación realizada sobre una intervención educativa realizada en el territorio español en el marco de esta nueva ley, la LOMLOE. Por esta razón, el proyecto implementado posee ese enfoque integrador y holístico que es acorde a los nuevos retos que presenta la sociedad y, además, está alineado a las necesidades de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Junto a ese carácter interdisciplinar y transversal, la intervención está centrada en la perspectiva de género y tiene como eje la música, una materia considerada tradicionalmente poco competitiva (Nussbaum, 2010), que fue la encargada de vehicular todos los contenidos curriculares y fomentar ese aprendizaje integral del alumnado. Para ello, durante 4 meses, niños y niñas de 6º curso de primaria (12 años) del Colegio Público de Educación Infantil y Primaria *María Zambrano* en Jaén, investigaron en la obra y vida de mujeres compositoras que fueron olvidadas con el paso de los siglos y reivindicaron sus voces mediante distintos productos sonoros. En el diseño del proyecto se partió de la realidad sociocultural del contexto español y por ello se centró en la perspectiva de género, ante el alarmante asentamiento de ideas regresivas que se advierte entre los jóvenes (Sanmartín et al., 2023). Utilizando una metodología interdisciplinar y transversal, se conectaron en el aula los contenidos de Música a los de Lengua, Conocimiento del Medio, Educación Física, Tecnología o incluso Matemáticas. Es decir, desde estas áreas se trabajaron contenidos musicales poniendo el foco en esa “justicia cognitiva” a la que se

refiriera Sousa Santos (Dale y Robertson, 2007), abordando unos contenidos en los que se incluían los saberes ignorados por la monocultura del conocimiento. Se planteó por tanto como un fenómeno interseccional que impregnó todo el currículo educativo, algo que se pudo acometer debido a la implicación activa e interés del profesorado del Centro.

Fueron dos los objetivos principales marcados en la investigación. Por un lado, se trataba de analizar la pertinencia de utilizar la música como vehículo de un aprendizaje interdisciplinar y transversal; y, por otro, de valorar si las metodologías interdisciplinares y transversales centradas en la música favorecen un aprendizaje significativo sobre perspectiva de género. Aunque tanto en sus objetivos como en las actividades que lo conformaron, la intervención implementada aludió de manera directa a la lucha ante las desigualdades, no fue el único elemento transversal involucrado. Hubo otros claramente presentes en su desarrollo, a saber: la competencia digital, la creatividad e innovación, el emprendimiento, la inclusión y las habilidades sociales.

## 2. Aspectos Metodológicos

### 2.1. Método de Investigación

La investigación que se realizó sobre esta intervención educativa es de corte cualitativo-interpretativo. En concreto se trata de un estudio de caso único, lo que implica que el proceso de indagación exige un examen profundo y en detalle en su propio marco de referencia y permite indagar en la realidad para poder comprenderla, por lo que no parte de una hipótesis (Stake, 1998). Es el método que se suele utilizar en el ámbito educativo cuando se quiere analizar un sistema de enseñanza o una metodología novedosa, es decir, un estudio de fenómenos complejos en el que interactúan distintas variables (Walker, 2002). Por esta razón, el estudio de caso hace posible conocer en profundidad todo lo que acontece dentro del aula (Albert, 2006).

Para cumplir con el criterio de permanencia, necesario en la implementación de este método, la investigadora asistió al centro educativo con una frecuencia de una sesión semanal de 3 horas durante los meses de enero, febrero y marzo, y de manera más reducida en los meses de abril y mayo. Esta frecuencia permitió conocer de primera mano muchas de las situaciones que acontecieron a lo largo de ese periodo. Como se detallará más adelante, el uso de múltiples fuentes de datos (observación no participante, entrevista y análisis documental) garantizó la fiabilidad del estudio y permitió obtener un conocimiento amplio sobre el fenómeno a investigar (Flick, 2018).

## 2.2. Contextualización y Caracterización de los Participantes

El proyecto se desarrolló en 6º curso de Primaria en el colegio *María Zambrano* con un total de 48 alumnos (26 niñas y 22 niños), distribuidos de la siguiente forma: el grupo A contaba con 13 niñas y 10 niños y el grupo B, con 13 niñas y 12 niños, uno de ellos con necesidades educativas especiales. *María Zambrano* es un colegio público de Jaén que imparte Educación Infantil y Primaria y está situado en un barrio residencial de la ciudad al que asisten niños y niñas de familias con un nivel socioeconómico medio-alto. En la mayoría de las familias trabajan ambos progenitores y un tanto por ciento muy elevado de ellos posee estudios superiores. El centro se caracteriza por contar con un equipo de profesorado innovador y con experiencia en la realización de proyectos. En este caso en concreto se involucraron 6 docentes. De manera especial 3 maestras de 6º curso, las que impartían contenidos de Lengua, Matemáticas, Conocimiento del Medio, Educación Física y Educación Artística (Música y Plástica). A estas maestras hay que sumar los dos alumnos de la Universidad de Jaén que estaban realizando la fase de prácticas de su titulación del Grado de Primaria, que fueron quienes se encargaron de la parte relacionada con la tecnología (la utilización del programa de edición de sonidos, principalmente). En menor medida y para acciones puntuales participó el maestro de Matemáticas. El papel de la Directora del Centro fue crucial en

toda la fase de desarrollo, ya que, aunque ella no tenía docencia en 6º curso, realizó una labor de apoyo y cohesión en todo momento. Con antelación a su implementación en el aula, y durante los meses de preparación (octubre-noviembre), el equipo directivo del Centro (tanto la Directora como la Jefe de Estudios) se encargó de informar convenientemente a las familias tanto del proyecto como de la investigación y de obtener todos los consentimientos oportunos.

### 2.3. Técnicas e Instrumentos para la Recogida de Datos

En esta investigación los datos fueron obtenidos desde una variedad de fuentes. En concreto estos fueron la observación no participante, la entrevista semiestructurada y el análisis documental, consistente en fotografías y grabación en video de parte de las sesiones (Simons, 2013). El empleo de todos estos recursos fue necesario para conseguir la triangulación que se exige en este tipo de investigación (Barba, 2013).

La labor de observadora no participante, el primero de los mencionados, quedó recogida en un diario elaborado por la investigadora durante los 3 meses de implementación de la intervención. En ese diario se describían las actividades que se realizaban, qué profesora estaba a cargo o cuál era la dinámica del grupo en cada una de las tareas. Las fotografías y grabaciones de video fueron también un valioso apoyo como método de registro de la información. Interesaba recoger de manera especial la forma en la que el alumnado abordaba el trabajo interdisciplinar sin la presencia constante de la maestra; el papel desempeñado por la música, por ser el punto de unión de todas las actividades acometidas; la forma en la que se producía la toma de decisiones y los acuerdos en los grupos de estudiantes; o cómo se enfrentaban a las dificultades que surgían en el trabajo. Las entrevistas, por su parte, fueron realizadas tanto al profesorado como al alumnado. En total se realizaron 4 entrevistas individuales, a las 3 maestras y la Directora del Centro, y 12 entrevistas al alumnado, dividido en grupos de trabajo de 4 estudiantes. Las entrevistas realizadas

al alumnado se realizaron en una sala de descanso del colegio llamada “Aula del futuro”. Esta sala resultaba especialmente idónea por estar dotada de sillones y un amplio sofá para intentar en lo posible evitar la formalidad y provocar que el alumnado se sintiera cómodo al hablar con la investigadora. Las entrevistas fueron grabadas con una grabadora profesional y se extendieron con cada grupo de estudiantes un tiempo variable que osciló entre los 25 y los 35 minutos; las realizadas a las maestras giraron en torno a los 40 minutos.

No se entrevistó a los dos maestros-estudiantes de la Universidad que se encontraban realizando su fase de prácticas por haberse incorporado a esta intervención educativa cuando ya había comenzado a implementarse. Las entrevistas aportaron una información valiosa desde distintas perspectivas, la del alumnado y la del profesorado, que fueron contrastadas con la de la investigadora como observadora. Por último, la grabación en video de parte de las sesiones fueron especialmente útiles para aportar información sobre el comportamiento de los grupos que posteriormente sería corroborada en las entrevistas.

Las preguntas fueron formuladas en base a unas categorías predeterminadas vinculadas a los dos objetivos de la investigación ya mencionados: 1) valorar la pertinencia de utilizar la música como vehículo de un aprendizaje interdisciplinar y transversal; y 2) valorar si las metodologías interdisciplinares y transversales centradas en la música favorecen un aprendizaje significativo sobre perspectiva de género. En las respuestas de los estudiantes estuvieron presentes de manera recurrente las alusiones a la perspectiva de género. Las entrevistas a las maestras fueron realizadas los días posteriores utilizando también las mismas categorías que al alumnado, pero incluyendo las percepciones de la investigadora, surgidas durante el periodo de observación no participante, y algunas de las respuestas obtenidas de las entrevistas del alumnado.

El proceso de análisis cualitativo de los datos obtenidos en las entrevistas consistió en tareas de selección (la reducción de la información), y en la abstracción de unidades de significado en base a criterios temáticos. Las respuestas del alumnado se agruparon en categorías de análisis inductivo-deductivas según la técnica de análisis de contenido.

## 2.4. Procedimiento. Diseño e Implementación de la Intervención Educativa

El proyecto se presentó al profesorado del Centro y fue aprobado por el Claustro de Profesores en junio de 2023. Antes de su implementación, fueron necesarias sesiones previas de coordinación con el grupo de docentes. Se acordó entonces la forma de abordar el proyecto, esto es: el cronograma, la participación desde las distintas materias de acuerdo con el abordaje interdisciplinario y transversal que se planteaba y, a grandes rasgos, los productos finales que podrían realizarse. También se acordó que durante el mes de abril se haría una presentación pública del proyecto en un espacio fuera del colegio a la que se invitaría a distintas personas de la ciudad relacionadas con la educación, la cultura y la igualdad.

En esos meses previos se decidió que, para aumentar la operatividad, las maestras supervisarían de manera especial los trabajos que estuvieran directamente relacionados con sus respectivas materias, aunque, como se ha indicado, se trató de un trabajo interdisciplinar en el que todas las asignaturas acabaron borrando sus fronteras y dejaron de presentarse en compartimentos estancos. Como ya se ha indicado, las áreas más implicadas fueron, además de Educación Artística (Música, de manera especial, y Plástica), las de Lengua Castellana y Literatura, Educación Física, Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, Tecnología y, en menor medida, Matemáticas.

En el mes de enero, las maestras presentaron el proyecto a los estudiantes: durante 4 meses iban a investigar en la obra y vida de una mujer compositora y a reivindicar su voz mediante distintos productos sonoros. El primer paso fue que los estudiantes

se dividieran en grupos y, tras buscar en diferentes fuentes y escuchar música de distintos períodos históricos, escogieran una compositora sobre la que trabajar. Una vez seleccionada, debían buscar información sobre ella y elaborar una biografía lo más completa posible. También debían decidir de qué forma concreta - con qué producto sonoro - iban a rescatar sus voces.

Más difícil de coordinar fue el trabajo marcadamente interdisciplinar que se realizó durante los meses de febrero y marzo: el alumnado se embarcaba en el proyecto un día a la semana durante la totalidad de su horario lectivo (de 9 a 14 horas) sin atender a la división en asignaturas. Divididos en grupúsculos escogían un lugar tranquilo para trabajar, gozando de absoluta autonomía: una esquina del Salón de Actos, de la biblioteca o de la sala de lectura. El equipo docente involucrado, siguiendo un cronograma establecido con antelación, iban a acercándose a los grupos para supervisar el trabajo, ejerciendo como meros guías en el proceso. Durante esos días, todos los estudiantes tenían un encuentro en el aula a una hora fijada con antelación para informar de los avances, problemas que hubieran surgido o para que la maestra que estuviera encargada en ese momento explicara alguna cuestión de relevancia o aclarara alguna duda generalizada. Debido a la complejidad del proyecto por el número de áreas implicadas, se señalan a continuación los contenidos que, grosso modo, se desarrollaron, divididos en las áreas a las que pertenecen.

- Educación artística (musical): el alumnado creó distintas piezas sonoras sobre la compositora que habían escogido utilizando distintos programas de edición de sonidos. Compusieron varias canciones instrumentadas con piano y percusión, en las que utilizaron armonías tradicionales, y otras de música urbana, en concreto, rap, gracias a una base rítmica preexistente. También elaboraron piezas de radio-teatro, en las que se desarrollaba una escena re-creada y dramatizada a partir de la vida de esa mujer, entrevistas ficticias, anecdotarios, etc. En todas las piezas que no eran estrictamente musicales se incluyeron elementos

procedentes del paisaje sonoro específico atendiendo al lugar y, muy especialmente, a la época. Con ello se introdujo el concepto *soundscape* tal como fue teorizado por Murray Schafer (1994).

Todos los productos sonoros que se realizaron en el aula, se mezclaron y grabaron y posteriormente se convirtieron en códigos QR. Para mejorar la calidad del audio, algunas de estas piezas se volvieron a grabar posteriormente en un estudio de grabación de la ciudad, lo que sirvió además para que el alumnado conociera el complicado proceso de la grabación profesional de música.

- Lengua castellana y literatura: la elaboración de todas las piezas sonoras estaba íntimamente relacionada con los contenidos curriculares de esta asignatura. A saber: la elaboración de las biografías y piezas breves de radio-teatro (con su correspondiente división en escenas y diálogos); la utilización del estilo periodístico para crear las entrevistas ficticias; o el trabajo con la rima de los poemas. También, y con vistas a la presentación pública del proyecto, el alumnado escribió cartas colectivas de invitación al acto de inauguración dirigidas a distintas personalidades vinculadas con la educación y la cultura de la capital y la provincia. Así, a la Diputada de Cultura, a la vicerrectora de Cultura de la Universidad de Jaén, a alcaldes de poblaciones de la provincia, al Claustro del Colegio y, ya de manera individual, a sus respectivos familiares. Se debe señalar que la mayoría de las personas que fueron invitadas respondieron aceptando asistir a la presentación.

- Matemáticas: divididos en grupos, los estudiantes se trasladaron al espacio en el que se decidió que tendría lugar la presentación del proyecto para medir la sala. A partir de sus mediciones, crearon unos planos a escala que les sirvieron para preparar el acto de inauguración y conocer con exactitud el espacio del que disponían.

- Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural: para investigar en la vida e historia de las compositoras escogidas, el alumnado las ubicó en una línea del tiempo, lo que facilitó su contextualización histórica. Para poder elaborar los paisajes

sonoros de cada una de las piezas de las compositoras, el alumnado tuvo que profundizar en los avances tecnológicos y características de cada época.

- Educación Física: divididos en grupos, los estudiantes crearon unas coreografías de danza urbana para las canciones inventadas, especialmente para los raps, que, como se ha indicado, interpretaron el día de la inauguración del proyecto ante el numeroso público asistente.

Un elemento importante en la fase final del proyecto, ya durante el mes de abril, fue la preparación del acto de inauguración, en el que participaron activamente los estudiantes. El acto contó con distintas personalidades políticas y culturales de la ciudad, además de con la asistencia de un público muy numeroso. Ante todos ellos, el alumnado presentó, a grandes rasgos, el trabajo que habían realizado e interpretaron algunas de las melodías que habían compuesto y que, como se ha señalado, acompañaron de sus coreografías correspondientes. Este acto de inauguración tuvo lugar en una sala anexa a aquélla en la que se exponían las piezas sonoras elaboradas por los estudiantes en formato QR.

Como ya se ha indicado, este proyecto fue un medio para desarrollar diversas competencias transversales. De manera especial la referida a la lucha contra las desigualdades, que es la temática en torno a la que se organizan todas las actividades, pero también estuvieron muy presentes en su diseño e implementación estas otras: la competencia digital (presente principalmente en la utilización del programa de edición de sonidos, creación de códigos QR y elaboración de las piezas sonoras o la práctica en el estudio de grabación); la creatividad e innovación (en todas las actividades y productos que se elaboraron), el emprendimiento (en la toma de decisiones del alumnado durante su implementación y en su participación en el acto de inauguración) y las habilidades sociales (presentes en todo momento debido al carácter grupal del proyecto).

### 3. Resultados y Discusión

Para analizar los datos recabados desde las distintas fuentes, se establecieron categorías y bloques temáticos. Debido a la complejidad del proyecto implementado y al volumen de información obtenida, se presenta tan solo una parte de los resultados obtenidos. En concreto se van a presentar 6 categorías, agrupadas en los dos bloques temáticos que se corresponden con los objetivos señalados en la investigación, tal como se puede apreciar en la siguiente tabla.

Tabla 1. Asignación de categorías a los distintos bloques temáticos

<i>Música como vehículo de aprendizaje interdisciplinar y transversal</i>	<i>Metodologías interdisciplinares y transversales centradas en la música con perspectiva de género</i>
Creatividad	Reivindicación
Inclusión	Empoderamiento
Responsabilidad	Pensamiento crítico
Habilidades sociales	Agentes de cambio

Tras analizar todos los documentos generados en la intervención educativa y una vez establecidas las categorías analíticas y los bloques temáticos en los que se agrupan, se exponen, a continuación, los elementos más destacados, que se han relacionado con la literatura vinculada a fin de realizar un debate teórico.

#### La Música como Vehículo de un Aprendizaje Interdisciplinar y Transversal

De acuerdo con las voces del alumnado entrevistado, la utilización de la música como vehículo y punto de partida del trabajo interdisciplinar fomentó la creatividad en sus piezas sonoras (McKay y Sappa, 2020; Corbisiero-Drakos et al., 2021). Como señala Daniela (alumna),

No hemos contado la vida de Nanerl como cualquier niño haría. Al principio hicimos la biografía de su vida; luego pensamos hacer algo diferente para contar su historia porque la gente tenía que conocerla. Primero hicimos un poema pero nos pareció que no era suficiente y por eso le pusimos música y sonidos. Se nos iban ocurriendo ideas sin parar pero tuvimos que centrarnos en solo dos porque no nos iba a dar tiempo a más. Al final decidimos hacer una entrevista ficticia y una canción.

Con sus palabras, esta estudiante parece reproducir la definición de Brandt (2021) cuando se refiere a la creatividad como al proceso a través del cual se crea algo que no solo es original sino también apropiado al contexto. Las personas creativas disfrutan trabajando y experimentando con nuevas ideas y posibilidades y están abiertas a nuevas experiencias (Abramo y Reynolds, 2014). Estos procesos ocasionan que se descubran y construyan nuevos conocimientos y además se retroalimentan gracias a la colaboración de varias personas (Burnard, 2016). Es a eso a lo que se refiere Pedro (alumno) cuando afirma, “hubo un momento en el que no sabíamos cómo seguir pero nos reunimos en el recreo y lo estuvimos hablando. Y entre todos salieron unas ideas muy buenas”.

Como hiciera Dewey y posteriormente Green (1999) o Atkinson (2017), el arte anima a buscar caminos intransitados y cruzar fronteras, es provocativo y arriesgado y fomenta el autoconocimiento crítico. Es a este adentrarse en lo desconocido a lo que se refiere José (alumno) cuando afirma,

Primero empezamos escuchando una música muy bonita de piano de Fanny [Mendelssohn] y luego leímos su biografía. Nos enfadamos mucho cuando vimos qué le había pasado con su hermano (...) pensamos varias ideas para hacer algo que la identificara y le diera importancia. Empezamos a crear las rimas, que no lo habíamos hecho nunca, y al final hicimos un rap de Fanny y luego pensamos

en hacer una coreografía para que se grabara bien en la cabeza de las personas que fueran a la presentación. Teníamos que hacerlo por ella.

Como se advierte a través de las voces del alumnado, el proceso creativo se benefició de un ambiente lúdico y estimulante, en el que se valoraban las ideas de los demás. A través de sus investigaciones y creaciones sonoras grupales, los estudiantes adquirieron numerosos conocimientos y habilidades de manera desenfadada (Wood y Attfield, 2005). Este ambiente sirvió para activar su imaginación y para no tener miedo a cometer errores o correr riesgos (Burton, Horowitz y Abeles, 2000). A ello se refiere Carla (alumna) cuando afirma: "La música nos ha ayudado a aprender mejor. Otro profesor del año pasado nos decía siempre 'codos en la mesa y a estudiar' pero ahora se puede hacer de otra forma y aprendes, pero te diviertes también". O Lorenzo (alumno), en el mismo sentido: "El rap ha sido lo mejor. Era fácil buscar las palabras para hacer las rimas y también muy divertido y pudimos decir todo lo que pensábamos sobre lo que había pasado". Como señalan todos ellos, la diversión fue un elemento importante dentro de su proceso de enseñanza-aprendizaje, algo que ya fue señalado en el pasado siglo XX por pedagogos de la Escuela Nueva, como Loris Malaguzzi (2021), cuando destacaban la importancia del elemento lúdico.

Este ambiente desenfadado y el hecho de que la música permita involucrar elementos sensoriales, emocionales, cognitivos y sociales (Del Barrio, Sabbatella y Brotón, 2019), convirtió este Proyecto en una experiencia educativa especialmente valiosa para el alumno con necesidades educativas especiales. Una de las maestras es muy tajante al respecto:

Juan me ha sorprendido. Él solo trabaja cuando está muy motivado, si no es así no hace nada y además no escucha a nadie. Con el Proyecto, ha sido muy diferente. Él se iba con su grupo y buscaban un espacio para trabajar con libertad y autonomía. [Yo] solo iba a ver qué avances

hacían, pero solo eso. (...) Cuando oí su podcast sobre Francesca Caccini me sorprendí mucho. El hecho de que trabajara comprensión oral me encantó. De hecho, su parte es la que me más gusta. Redactó su parte y la leyó perfectamente de manera sincronizada a la música de fondo. No se involucró tanto en otras tareas pero estuvo escuchando y participó además creando sonidos para el paisaje sonoro. Además, se conocía perfectamente la historia de la compositora y opinaba sobre su vida si le preguntabas. Eso es todo un logro en un niño que normalmente no participa apenas en clase.

Este trabajo grupal, desarrollado en un entorno proactivo en el que no hay miedo al error, potenció en este alumno la autonomía, la autoexpresividad, el grado de implicación o la habilidad creativa (Del Barrio, Sabbatella y Brotón, 2019; Cortón-Heras, Monreal-Guerrero y Parejo, 2023). Pero también facilitó que el resto de compañeros lo incluyeran fácilmente en el equipo de trabajo. Dice Rafa (alumno): “Juan a veces es muy pesado y dice tonterías pero tiene ideas buenas y canta muy bien, aunque solo cuando quiere”

La motivación y el entusiasmo ante los productos sonoros que debían realizar fueron elementos que estuvieron muy presentes en los relatos del alumnado. Y es que las dinámicas de trabajo que se implementaron en el aula unidas a las propias características de la tarea, fomentaron un fuerte sentido de responsabilidad hacia la consecución de los objetivos propuestos (Hallam, 2010; Cortón-Heras, Monreal-Guerrero y Parejo, 2023). Así lo muestran las palabras de Rosa (alumna): “Había que hacer que hubiera rima en las palabras y que estuviese a su tiempo, porque siempre nos adelantábamos un poco al cantar. Tenía que quedar bien y por eso ensayábamos en los recreos”; y las de Pedro (alumno): “Lo que más me ha gustado ha sido hacer el rap y bailar. Era una motivación porque nosotros nos quedamos todos los recreos para que nos saliera bien; estaba muy bien cantado y lo hemos ensayado mucho”. La práctica artística fomentó que en todos ellos se desarrollara un

elevado de grado de motivación y de autoconfianza en el trabajo realizado, además de una fuerte unión entre los miembros del grupo (Humpal, 1991). Pero también que se fomentara el sentido estético y artístico, elementos éstos que, como señala Touriñán (2016), son necesarios en la educación obligatoria ya que formarán parte de la identidad de los educandos, independientemente de que su futuro los pueda (o no) vincular profesionalmente a las artes. Todo esto se puede ver en las palabras de Lola (alumna):

Fue un esfuerzo continuo porque cuando grabamos la primera vez la obra de teatro de Teckla [Badarzesla] podíamos haber dicho 'ya lo dejamos así y no hacemos nada más' pero nos parecía que se podía mejorar la música y por eso nos quisimos esforzar y lo hicimos más veces. Nos siguió saliendo mal al principio hasta que nos salió perfecto.

El trabajo con la música, como se deduce de sus respuestas, fue mucho más allá de los contenidos disciplinares sino que ocasionó un desarrollo de las competencias transversales, las que pertenecen a todo el currículo (Halász y Michel, 2011). Junto a la creatividad o a la inclusión, este proyecto ha tenido un papel importante en las habilidades sociales, que están presentes prácticamente en todas reflexiones del alumnado. El trabajo en equipo, la escucha activa y la colaboración, tan presentes cuando se trabaja con música, fomentan el desarrollo de la socialización, el respeto al otro, la concentración o la autoestima, entre otras (Cortón-Heras, Monreal-Guerrero y Parejo, 2023). Las palabras de Marta (alumna) resumen las de la totalidad de los grupos entrevistados, "Investigamos entre todos y nos dividimos el trabajo. Cuando alguien sabía más de algo, ayudaba. Hubo algunos problemas a veces pero nos quedábamos en el recreo y lo resolvíamos hablando".

## Aprendizaje Significativo sobre Perspectiva de Género a Través de la Música

Cuando se preguntó a cada grupo de estudiantes qué pensaban sobre esas mujeres compositoras después de haber investigado en sus vidas, la respuesta fue unánime. Las palabras más repetidas fueron “injusticia” y “machismo”. Así lo señala Marta (alumna):

Elas no tuvieron las mismas oportunidades que los hombres, no las dejaban hacer muchas cosas. Es una injusticia. Si a mi no me dejaran hacer las cosas que me gustan me enfadaría mucho... por ejemplo, a mi me gusta jugar al fútbol y si me dijeran que no puedo porque soy una niña ... no sé qué haría.

Su respuesta, al igual que otras similares, pone de manifiesto cómo este trabajo interdisciplinar basado en las artes ha ayudado a este grupo de estudiantes a enfrentarse a estereotipos, y a conectar con las ideas de respeto y ciudadanía (Abrahams, 2005; McKay y Sappa, 2020). También lo hace Paloma (alumna), cuando afirma: “¡Y el marido de Alma Mahler le dijo a ella que no podía hacer música y eso era injusto! Era lo que más quería hacer en el mundo y tuvo que dejarlo. Si me pasara eso... me divorciaría” [se ríe].

Estas dos alumnas (Julia y Paloma) no solo reconocen las relaciones opresivas que vivieron estas mujeres sino que reflexionan y se enfrentan a ellas a la vez que expresan su deseo de transformar las injusticias del mundo (Morales et al., 2024). Sus voces definen el concepto de *desaprendizaje* que define McLeod et al. (2020) como al proceso educativo necesario para abordar la justicia social. Para desaprender debe partirse de la propia reflexión que se produce al examinar y reevaluar las situaciones opresivas desde la justicia social y los principios democráticos (Papastefanou y Drousioti, 2023). Estas alumnas se interrogran sobre las narrativas opresivas dominantes y se desvinculan

tajantemente de ellas (McLeod et al., 2020). En esta línea se sitúa también José (alumno), quien se cuestiona las construcciones de masculinidad presentes en la sociedad:

Los hombres les arrebataron todo a las mujeres y no las dejaron componer porque no querían que fueran más famosas que ellos y ganaran más dinero. Eran unos machistas... pero ellas siguieron haciendo lo que les gustaba más en la vida... eso me ha sorprendido mucho. Fueron muy valientes.

En esta reevaluación de las narrativas dominantes que se produjo en el alumnado, muchos estudiantes se cuestionaron actitudes a las que se enfrentan diariamente en los momentos de ocio, rompiendo de esa forma las fronteras estancas que se establecen entre la escuela y la vida (Heimonen, 2012). Así lo señala Rosa (alumna) cuando dice: "... ¿por qué los hombres les hicieron esto a las mujeres? ¿por qué algunos niños quieren siempre mandar? En el recreo siempre pasa igual. Estoy harta".

Una de las maestras más implicadas, al preguntarle sobre la actitud más contestaría que se había observado en las niñas, antes incluso de realizar las entrevistas, resume todo lo anterior y muestra cómo ese desaprendizaje de los constructos sociales (McLeod et al., 2020) no solo se había producido entre el alumnado sino también entre el propio profesorado. Dice Susana (maestra):

Te voy a contar una cosa: Hace unos días, al finalizar la clase se acercó un grupo de chicas y me preguntaron si a mi me había pasado alguna vez algo así y algún hombre se había apoderado de mi trabajo .... Fíjate... nunca me habían preguntado esto... Este proyecto les ha hecho reflexionar a ellas pero también a mí. Hay veces que asumo que va a ser más difícil defender mis ideas y no tendría por qué ser así. Resulta curioso ver cómo asumimos algo que no deberíamos asumir.

Junto a la mencionada actitud contestataria y emancipadora (Shor, 1992), entre el alumnado se generó un fuerte sentimiento de orgullo por el trabajo realizado, hasta el punto de hacerlos pensar que iban a provocar cambios en la sociedad de su entorno (Hipólito-Delgado y Zio, 2017). A ello contribuyó poderosamente el hecho de que el proyecto se hubiera presentado en una sala de exposiciones del centro de la ciudad y hubiera sido recogido en la prensa y televisión local. Dice Jaime (alumno): “Nosotros las hemos rescatado. Ahora todo el mundo sabe quién es Alma Mahler o Rebecca Clark”; María (alumna): “Mis padres y mi familia las han conocido porque yo les he hablado de ellas”; o Daniela (alumna): “Hemos dado mucha información a la gente. Todas las personas que nos han escuchado ya las conocen y no las van a olvidar”.

Sin ser conscientes, estos estudiantes se refieren con sus palabras al poder transformador que tiene la educación y que se conecta con las premisas de la Pedagogía Crítica. Se advierte claramente en ellos el compromiso que han adquirido a través de este proyecto de construir una sociedad que sea más crítica y también más justa (Giroux, 1983). Con sus palabras, demuestran que su aprendizaje ha sido no sólo significativo, sino que se ven capaces de transformar la sociedad en la que viven (Abrahams, 2005). Así lo refiere Pedro (alumno):

Gracias a la exposición del proyecto ahora hay muchas más personas que las conocen y ahora van a valorarlas más. Ya no van a estar olvidadas como antes porque ahora podrán ver nuestro trabajo y escuchar todo lo que hicieron y la música que escribieron.

Con sus palabras, Pedro nos demuestra que no sólo se ha formado como un estudiante reflexivo y crítico, conocedor de la existencia de estructuras injustas en la sociedad, sino que es consciente de la potencialidad del arte para revertir estas situaciones y combatir la desigualdad (Green, 1999; Ferrer-Fons, Rovira-Martínez, Soler-i-Martí, 2022). La escuela ha dejado de ser un espacio de reproducción (Bourdieu y Passeron, 1979) para

convertirse en un espacio de creación de conciencia crítica desde el que abordar una transformación social y anhelar una sociedad más justa (Hipólito-Delgado y Zion, 2017). Las maestras también advirtieron esta actitud en el alumnado, especialmente tras el acto de presentación del proyecto. Ana (maestra) dice en este sentido:

una gran diferencia ha sido poder mostrar su trabajo a tanto público y ser objeto de interés...ver la repercusión que había tenido, la gran cantidad de público que asistió a la presentación del acto, la prensa... les ha hecho pensar que pueden cambiar el mundo si se lo proponen. Ha sido fantástico y también esperanzador.

Esta percepción del sentimiento confianza y orgullo en el alumnado hacia el trabajo que habían realizado es generalizada entre el equipo docente. Como destaca una de las maestras, "los niños se han empoderado. Cuando se acercaba la exposición estaban algo más nerviosos pero al mismo tiempo muy ilusionados de que tanta gente hubiera confirmado su asistencia. Su principal preocupación era que no hubiera sitio para todo el público". Y es que a lo largo de esos meses de trabajo interdisciplinar basado en la música, y especialmente en su trayecto final, el alumnado se había hecho consciente de su protagonismo y de sus potencialidades y había reflexionado y accionado cambios hacia esa transformación social (Torres, 2009; McKay y Sappa, 2020). Las palabras de Mario (alumno) -"Lo mejor de todo ha sido solucionar la injusticia hacia esas mujeres"- demuestran que la música se habían convertido, y así lo manifestaron las maestras, en una valiosa herramienta para el aprendizaje de valores (Cabedo y Arriaga, 2016), y el fomento de la creatividad y la empatía (McKay y Sappa, 2020). Pero, además, esa actividad artística había desarrollado su autoconfianza y había posibilitado que se percibieran a sí mismos como agentes de cambio (Hipólito-Delgado y Zio, 2017; Bhukhanwala et al., 2017). Volviendo a las palabras de Jaime (alumno), "Nosotros las hemos rescatado".

## Conclusiones

Las respuestas del alumnado, que se ha presentado de manera resumida, pusieron de manifiesto que acercarse a estas compositoras, a su vida y a su música mediante una metodología interdisciplinar, fomentó el desarrollo de distintas competencias transversales. La creatividad se benefició del ambiente lúdico y proactivo que rodeó cada una de las tareas, en las que no había miedo al error o a correr riesgos; el trabajo en equipo y la escucha activa incidieron en el desarrollo de las habilidades sociales. Y junto a estas, la motivación, la autoconfianza y la responsabilidad hacia la consecución de los objetivos propuestos. Pero este proyecto fue especialmente beneficioso para el alumno con necesidades educativas especiales quien, en opinión de la tutora, se involucró activamente participando en las actividades que se realizaron. Pero no solo se fomentaron estas competencias transversales, sino que el hecho de observar desde una lente crítica las situaciones discriminatorias a las que se tuvieron que enfrentar las mujeres compositoras sirvió para potenciar en el alumnado una reflexión sobre la igualdad de género, para cuestionar nociones características del patriarcado y para reforzar sus creencias en una sociedad más justa, igualitaria y libre de prejuicios. Este abordaje interdisciplinar y transversal realizado durante cuatro meses, en el que la música ha tenido un papel prioritario, ha generado en el alumnado esa profunda reflexión y el desarrollo del pensamiento crítico, a la vez que ha fomentado el aumento de la autoestima y de la seguridad en el trabajo realizado.

Como mostraron los resultados obtenidos, las aulas del colegio en el que se realizó la intervención no fue un espacio de reproducción sino uno de transformación en el que la creatividad y la experimentación tuvieron un papel destacado. A través de un enfoque holístico e integrador y de las actividades interdisciplinares desarrolladas, todas ellas centradas en la exclusión de los conocimientos producidos por las mujeres en el campo de la música, el aula se convirtió en un espacio de confrontación. El

alumnado se convirtió en agente de cambio comprometido con los valores democráticos y, como se ha podido ver en sus reflexiones, con un fuerte espíritu contestatario hacia las injusticias sociales, especialmente las cometidas hacia las mujeres a lo largo de la historia.

Ha sido este trabajo interdisciplinar y transversal centrado en la música, el que, como ha quedado recogido en las respuestas de estudiantes y docentes, ha favorecido un aprendizaje significativo y holístico y ha contribuido a la generación de nuevas ideas y modos alternativos de pensamiento. Ha hecho reflexionar a los estudiantes y los ha hecho estar firmemente convencidos de que, como decía una de las maestras “pueden cambiar el mundo si se lo proponen”, y eso, “es esperanzador”.

## Referencias

ABRAHAMS, Frank. The application of critical pedagogy to music teaching and learning. **Visions of Research in Music Education**, [S. I.], v. 6, 2005. Disponible en: <http://www.rider.edu/~vrme>. Acceso: 15 diciembre 2024.

ABRAMO, Joseph Michael; REYNOLDS, Amy. “Pedagogical Creativity” as a Framework for Music Teacher Education. **Journal of Music Teacher Education**, [S. I.], v. 25, n. 1, p. 37–51, 2014. <https://doi.org/10.1177/1057083714543744>. Disponible en: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1057083714543744?journalCode=jmta>. Acceso: 15 diciembre 2024

ACKERMAN, David; PERKINS, David. Integrating thinking and learning skills across the curriculum. En: Jacobs, Heidi Hayes (Ed.), **Interdisciplinary curriculum: Design and implementation**. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 1989, p. 77-96.

ALBERT, María José. **La investigación educativa**. Claves teóricas. Madrid: McGraw-Hill, 2006. 266 p.

ARÓSTEGUI, José Luis. Evaluation, educational policy reforms, and their implications for arts education. **Arts Education Policy Review**, [S. l.], v. 120, n. 3, 2019, p. 121-125. <https://doi.org/10.1080/10632913.2018.1532368>.

ATKINSON, Dennis. Without Criteria: Art and Learning and the Adventure of Pedagogy. **The International Journal of Art & Design Education**, [S. l.], v. 36, 2017, p. 141-152. <https://doi.org/10.1111/jade.12089>.

BARBA, José Juan. La investigación cualitativa en educación: en los comienzos del siglo XXI. En: Díaz, M.; Giráldez, A. (Coords.). **Investigación cualitativa en educación musical**. Madrid: Graó, 2013. p. 23-38.

BAUMAN, Zygmunt. **Los retos de la educación en la modernidad líquida**. 1ª ed. en español. Barcelona: Gedisa, 2007. 46 p.

BHUKHANWALA, Foram; DEAN, Kim; TOYER, Maryellen. Beyond the student teaching seminar: Examining transformative learning through arts-based approaches. **Teachers and Teaching**, [S. l.], v. 23, n. 5, p. 611-630, 2017. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1219712>.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **La reproducción**. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. 1ª ed. en español. Barcelona: Laia, 1979. 288 p.

BRANDT, Anthony. Defining creativity: A view from the arts. **Creativity Research Journal**, [S. l.], v. 33, n. 2, p. 81–95, 2021. <https://doi.org/10.1080/10400419.2020.1855905>.

BURNARD, Pamela. Rethinking musical creativity' and the notion of multiple creativities in music. En: Odena, Oscar (ed.). **Musical Creativity: Insights from Music Education Research**. Nueva York: Routledge, 2016, p. 5-28.

BURTON, Judith; HOROWITZ, Robert; ABELES, Harold. Learning in and through the Arts: The Question of Transfer. **Studies in Art Education**, [S. I.], v. 41, n. 3, p. 228–257, 2000. <https://doi.org/10.1080/00393541.2000.11651679>.

CABEDO, Alberto; ARRIAGA, Cristina. ¿Música para aprender, música para integrar? Arte y Educación en Valores en el currículo escolar. **DEDiCA Revista De Educação E Humanidades (dreh)**, [S. I.], v. 9, p. 145-160, 2016. <https://doi.org/10.30827/dreh.v0i9.6886>. Disponible en: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/dedica/article/view/6886>. Acceso: 4 de enero 2025

CORBISIERO-DRAKOS, Loretta; REEDER, Laura K.; RICCIARDI, Laura; ZACHARIA, Joy; HARNETT, Susanne. Arts integration and 21st century skills: A study of learner and teachers. **International Journal of Education & the Arts**. Penn State University, v. 22, n. 2, 2021. <http://doi.org/10.26209/ijea22n2>.

CORTÓN-HERAS, María de la O; MONREAL-GUERRERO, Inés-María; PAREJO, José Luis. La mediación de la música en el desarrollo de las habilidades interpersonales en la formación inicial del profesorado. **ARTSEDUCA**, [S. I.], v. 35, p. 67-84, 2023.

DALE, Roger; ROBERTSON, Susan. Entrevista a Boaventura de Sousa Santos. En: Bonal, Xavier; Tarabini-Castellani, Aina y Verger, Antoni (Comps.). **Globalización y Educación. Textos Fundamentales**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2007. 311 p.

DEL BARRIO, Luis; SABBATELLA, Patricia BROTONS, Marisa. Musicoterapia en Educación: un proyecto de innovación orientado a la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales. **Revista Música Hodie**. Goiânia, v. 19, 2019. <https://doi.org/10.5216/mh.v19.51723>.

EFLAND, Arthur. **Arte y Cognición**. La integración de las artes visuales en el currículum. Barcelona: Octaedro. 2004, 288 p.

FEITO, Rafael. Este es el fin de la escuela tal y como la conocemos. Unas reflexiones en tiempo de confinamiento. **Revista de Sociología de La Educación-RASE**, [S. I.], v. 13, n. 2, p. 156-169, 2020. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17130>

FERRER-FONS, Mariona; ROVIRA-MARTÍNEZ, Marta; SOLER-I-MARTÍ, Roger. Youth Empowerment Through Arts Education: A Case Study of a Non-Formal Education Arts Centre in Barcelona. **Social Inclusion**, [S. I.], v. 10, n. 2, p. 85-94, 2022. <https://doi.org/10.17645/si.v10i2.4923>.

FLICK, Uwe. Triangulation in Data Collection. En: Flick, Uwe (Ed.). **The SAGE Handbook of Qualitative Data Collection**, [S. I.]: SAGE, 2018, p. 527-544. <https://doi.org/10.4135/9781526416070.n34>

GARCÍA-FUENTES, Olalla; RAPOSO-RIVAS, Manuela; MARTÍNEZ-FIGUEIRA, Esther. El enfoque educativo STEAM: una revisión de la literatura. **Revista Complutense de Educación**, [S. I.], v. 34, n. 1, p. 191-202, 2023. <https://doi.org/10.5209/rced.77261>. Disponible en: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/77261>. Acceso: 14 de noviembre 2024.

GIROUX, Henry. **Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición**. 6<sup>a</sup> ed. en español. México-Argentina: Siglo XXI. 2004, 320 p.

GREEN, Gaye. New genre public art education. **Art Journal**, [S. I.], v. 58, n. 1, p. 80-83, 1999. <https://doi.org/10.2307/777886>.

HALÁSZ, Gábor; Michel, Alain. Key competences in Europe: Interpretation, policy formulation and implementation. **European Journal of Education**, [S. I.], v. 46, n. 3, p. 289-306, 2011. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2011.01491.x>.

HALLAM, Susan. The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. **International Journal of Music Education**, v. 28, n. 3, p. 269-289, 2010. <https://doi.org/10.1177/0255761410370658>.

HEIMONEN, Marja. Music education and global ethics: Educating citizens for the world. **Action, Criticism, and Theory for Music Education (ACT)**. Bloomington, v. 11, n. 1, p. 62–80, 2012. Disponible en: [http://act.maydaygroup.org/articles/Heimonen11\\_1.pdf](http://act.maydaygroup.org/articles/Heimonen11_1.pdf). Acceso: 10 de diciembre 2024.

HIPÓLITO-DELGADO, Carlos; ZION, Shelley. Igniting the Fire Within Marginalized Youth: The Role of Critical Civic Inquiry in Fostering Ethnic Identity and Civic Self- Efficacy. **Urban Education**. Vanderbilt University, v. 52, n. 6, p. 699-717, 2017. <https://doi.org/10.1177/0042085915574524>

HUMPAL, Marcia. The effects of an integrated early childhood music program on social interaction among children with handicaps and their typical peers. **Journal of Music Therapy**, [S. I.], v. 28, n. 3, p. 161–177, 1991. <https://doi.org/10.1093/jmt/28.3.161>

LAGE-GÓMEZ, Carlos; ROS, Germán. Transdisciplinary integration and its implementation in primary education through two STEAM projects/ La integración transdisciplinar y su aplicación en Educación Primaria a través de dos proyectos STEAM. **Journal for the Study of Education and Development**, [S. I.], v. 44, n. 4, p. 801–837, 2021. <https://doi.org/10.1080/02103702.2021.1925474>

LUGO, María Teresa; ITHURBURU, Virginia; SONSINO, Ana; Loiacono, Florencia. Políticas digitales en educación en tiempos de Pandemia: desigualdades y oportunidades para América Latina. **Edutec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa**, [S. I.], v. 73, p. 23-36, 2020. <https://doi.org/10.21556/edutec.2020.73.1719>.

MALAGUZZI, Loris. **La educación infantil en Reggio Emilia**. 6<sup>a</sup> ed. en español. Barcelona: Octaedro, 2021. 120 p.

MCKAY, Loraine; SAPPA, Viviana. Harnessing creativity through arts-based research to support teachers' identity development. **Journal of Adult and Continuing Education**, [S. I.], v. 26, n 1, p. 25-42, 2020. <https://doi.org/10.1177/1477971419841068>.

MCLEOD, Kim; THAKCHOE, Sonam; HUNTER, Mary Ann; VINCENT, Kate; BALTRA-ULLOA, Ann Joselynn; MACDONALD, Abbey. Principles for a pedagogy of unlearning. **Reflective Practice**, v. 21, n. 2, p. 183-197, 2020. <https://doi.org/10.1080/14623943.2020.1730782>

MORALES, Melita; FRANKLIN, Mya; VOSSOUGHI, Shirin; CARROLL, Sam; LANSANA, Onam; BANG, Megan; MAYED, Sahibzada. World-Making Through a Feminist Abolitionist Lens in a STEAM Middle School Program. **Reading Research Quarterly**, [S. I.], v. 59, n. 3, p. 257-281, 2024. <https://doi.org/10.1002/rrq.532>

NUSSBAUM, Martha. **Sin fines de lucro.** Por qué la democracia necesita de las humanidades. Buenos Aires-Madrid: Katz, 2010. 199 p.

PAPASTEPHANOY, Marianna; DROUSIOTI, Kalli. On learning and unlearning. **Policy Futures in Education**, [S. I.], v. 22, n. 3, p. 352-368, 2024. <https://doi.org/10.1177/14782103231176605>

REY, Bernard. ¿Existen las competencias transversales?. **Educar**, [S. I.], v. 26, p. 19-27, 2000. <https://www.raco.cat/index.php/Educar/article/download/20724/20564>

SANMARTÍN, Anna; GÓMEZ, Alejandro; KURIC, Stribor; RODRÍGUEZ, Elena. **Barómetro Juventud y Género**, [S. I.] Centro Reina Sofía de Fad Juventud, 2023. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10144131>

SCHAFER, Murray. **Hacia una educación sonora**. 2<sup>a</sup> ed. en español. México: Ricordi. 1994, 145 p.

SERRA, Xavier. **The Interdisciplinarity of Music Research: The Perspective of the Music Technology Group of the UPF**. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, 2019. Disponible en: [https://www.upf.edu/web/mtg/blog/-/asset\\_publisher/pYSKGP3RLdWn/content/the-interdisciplinarity-of-music-research-the-perspective-of-the-music-technology-group-of-the-upf/maximized](https://www.upf.edu/web/mtg/blog/-/asset_publisher/pYSKGP3RLdWn/content/the-interdisciplinarity-of-music-research-the-perspective-of-the-music-technology-group-of-the-upf/maximized). Acceso: 7 noviembre 2024

SHOR, Ira. **Empowering education:** critical teaching for social change. Londres: The University of Chicago Press, 1992. 275 p.

SIMONS, Helen. **El estudio de caso:** teoría y práctica. 2<sup>a</sup> ed. en español. Madrid: Morata, 2013. 264 p.

STAKE, Robert. **Investigación con estudios de casos.** 4<sup>a</sup> ed. en español. Madrid: Morata, 1998. 156 p.

TORRES, Analí. La educación para el empoderamiento y sus desafíos. **Sapiens. Revista Universitaria de Investigación**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 89-108, 2009.

TOURIÑÁN, José Manuel. **Pedagogía general.** Principios de educación y principios de intervención. A Coruña: BelloyMartínez, 2016. 1012 p.

WALKER, Rob. Case study, case records and multimedia. **Cambridge Journal of Education.** Cambridge, v. 32, p. 109-127, 2002. <https://doi.org/10.1080/03057640220116463>

WOOD, Elizabeth; ATTFIELD, Jane. **Play, learning and the early childhood curriculum.** Londres: SAGE Publications, 2005. p. 247.

## Financiación

Este artículo se ha realizado dentro de Proyecto de I+D+i PID2021-128645OB financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Gobierno de España MICIU/AEI/10.13039/501100011033/ y por ERDF, EU, Una manera de hacer Europa. R&D project: Transversality, Creativity and Inclusion in School Music Projects: An Evaluative Research (TCIEM).

## Publisher

Universidade Federal de Goiás. Escola de Música e Artes Cênicas. Programa de Pós-graduação em Música. Publicación en el Portal de Periódicos UFG. Las ideas expresadas en este artículo son

responsabilidad de sus autores y no representan necesariamente la opinión de los editores o de la universidad.